

274
1.9.70

KARL W. BIGELOW, NEW YORK / ROGER GAL, PARIS / M. J. LANGEVELD,
UTRECHT / WALTHER MERCK, HAMBURG / FRIEDRICH SCHNEIDER, MÜNCHEN

INTERNATIONAL REVIEW
OF EDUCATION

* * *

INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

* * *

REVUE INTERNATIONALE
DE PÉDAGOGIE

Bureau Ednl. Psy. Research
DAVID HALL TRAINING COLLEGE

Dated.....1.9.70.....

Accs. No.....I219158.....



MARTINUS NIJHOFF / 'S-GRAVENHAGE

SEARCHED.....
INDEXED.....
SERIALIZED.....
FILED.....
Bureau Edm. Search
JUN 1966
Dated.....
Doc. No.....

FOURTH YEAR - VIERTER JAHRGANG - QUATRIÈME ANNÉE

Principal articles - Hauptartikel - Articles principaux

AFFIFI, EL-HADI and HARBY, M. K. (Cairo), Education in Modern Egypt.	423
BANKS, OLIVE (Liverpool), Social Mobility and the English System of Education.	196
DROR-ELBOIM, RACHEL (Jerusalem), Educational Normative Standards in Israel. A Comparative Study	389
FOURASTIÉ, JEAN (Paris), Note sur les perspectives de l'enseignement	139
GAL, ROGER (Paris), La formation des maîtres de l'enseignement du second degré en France	67
GRANDJEAN, HENRI (Genève), Deux missions éducatives en Somalie italienne.	409
HARBY, M. K. and AFFIFI, EL-HADI (Cairo), Education in Modern Egypt.	423
HAVIGHURST, ROBERT J. (Chicago), Social Mobility and Education in Four Societies	167
HILKER, FRANZ (Bonn), Die pädagogische Situation in der Bundesrepublik Deutschland	327
KANDEL, I. L. (Westport, U.S.A.), Education and Statesmanship. .	1
LABORDE, HENRI (Paris), L'Importance pédagogique des colonies de vacances	346
LANGEVELD, M. J. (Utrecht), Disintegration and Reintegration of "Pedagogy"	51
LANGEVELD, M. J. (Utrecht), Introduction: Education and Sociology	129
Leitgedanken der französischen Schulreform (Übers. von H. Reimers)	88
LERSCH, PHILIPP (München), Möglichkeiten und Grenzen der Testdiagnostik	306
MACINTOSH, D. H. (Gulu, Uganda), Thoughts on the Teaching of Africans in a Senior Secondary School in Uganda.	460
MEISTER, RICHARD (Wien), Das Hauptproblem der Didaktik . . .	205
MIALARET, G. (Caen), Comment augmenter l'objectivité des examens et concours?	275
NAVILLE, PIERRE (Paris), Réflexions sur l'enseignement des sciences sociales dans l'école secondaire	186
NEEDHAM, GREGORY and SCHONELL, F. J. (Brisbane), Education in Australia - Part II	220

NOLL, VICTOR H. (East Lansing, U.S.A.), International Cooperation in Educational Research	77
ROBINSOHN, SAUL B. (Haifa), Völkerverbindender Geschichtsunterricht	440
SEGEL, DAVID (Bloomington, U.S.A.), Examinations and Evaluation in American Schools	291
SUCHODOLSKI, BOGDAN (Varsovie), Les problèmes de l'éducation et de l'enseignement en Pologne contemporaine	17
SCHELSKY, HELMUT (Hamburg), Ansatz und Methodik einer Soziologie der Jugend	152
SCHNEIDER, FRIEDRICH (München), Prospektive Pädagogik	36
SCHONELL, F. J. and NEEDHAM, GREGORY (Brisbane), Education in Australia - Part II	220
SCHULTZE, WALTER (Frankfurt/Main), Die Landschule in der Diskussion um die Fortentwicklung des Schulwesens in den westlichen Ländern	470
TITONE, RENZO (Torino), The Development of Italian Educational Philosophy in the 20th Century	313
WALL, W. D. (London), Examinations and their Bearing on Education	257

Reviews and notices of books - Literarische Übersichten und Buchbesprechungen - Aperçus bibliographiques et analyses critiques

A.A.C.T.E., <i>Programs and Projects for International Understanding</i> . (C. R. E. Gillett)	368
ANZIEU, D., <i>Le psychodrame analytique chez l'enfant</i> (R. Durand de Boussingen)	487
BEALS, RALPH L., HUMPHREY, NORMAN D., <i>No Frontier to Learning: The Mexican Student in the United States</i> (Joseph S. Roucek).	488
BOHLEN, ADOLF, <i>Moderner Humanismus</i> (E. Handrich).	231
DE VANE, WILLIAM CLYDE, <i>The American University in the Twentieth Century</i> (M. J. Langeveld).	106
FREINET, C., <i>Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne</i> (Otto Völcker)	486
<i>Ganzheit in Wissenschaft und Schule</i> , Die. Festschrift für JOHANNES WITTMANN (M. J. Langeveld).	107
JUVENTA-VERLAG, <i>Jugendbuch in aller Welt</i> (P. H. K. Kuenstler)	106
<i>Katholische Religionspädagogik in Deutschland seit 1945</i> , Die (Joseph Solzbacher)	360
LANGVELD, M. J., <i>Studien zur Anthropologie des Kindes</i> . 1. Band der <i>Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie</i> , herausgegeben von O. F. BOLLNOW, W. FLITNER und A. NITSCHKE (Elisabeth Blochmann).	236
LÖFFLER, E., <i>Sozialkunde im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht</i> (Raymond H. King)	366
MIERKE, KARL, <i>Die Auslese für die gehobenen Schulen</i> (Helena Stellwag)	485
MOOR, L., <i>La pratique des tests mentaux en psychiatrie infantile</i> (Barbara Magierska)	367

MUNRO, THOMAS, <i>Art Education. Its Philosophy and Psychology.</i> – Selected Essays (Rudolf Maack)	489
PIAGET, J., BETH, E. A., DIEUDONNÉ, J. LICHNEROWICZ, A., CHOQUET, A., GATTEGNO, C., <i>L'Enseignement des mathématiques</i> (Raymond H. King). . .	108
SCHNEIDER, FRIEDRICH, <i>Die Tragödie der Akademisierung der Lehrerbildung</i> (A. Reble).	234
SCUOLA, LA, <i>L'Attivismo Pedagogico</i> (Georg Trapp)	107
SILBER, KÄTE, <i>Pestalozzi, der Mensch und sein Werk</i> (M. J. Langeveld) . . .	489

Conferences – Kongresse – Congrès

Stage régional sur l'enseignement des Langues vivantes, Sydney, janvier/ février 1957 (Ludovic Ravet, Vientiane, Laos).	109
Internationale Konferenz für Berufserziehung, Rom, April 1957 (Heinrich Abel, Frankfurt/Main).	110
Loisirs et éducation. – Deux rencontres internationales d'experts, Gauting, Allemagne, juin 1957 – Annecy, France, juin 1957 (R. Hennion, Hambourg)	113
XXe Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, juillet 1957 (Robert Dottrens, Genève)	114
Kongreß der FIAI und der WCOTP, Frankfurt/Main, Juli/August 1957 (Albert Herzer, Hamburg)	237
II. Internationaler Kongreß für Psychiatrie, Zürich, September 1957 (Trudi Droz, Zürich).	370
La formation du personnel des écoles maternelles. Conférence tenue à Londres, octobre 1957 (C. Hartley, Reading).	371
General Education, a Conference of the Unesco Institute for Education, Hamburg, November 1957 (J. A. Lauwerys, London).	373
Conference of the F.I.C.E., Jerusalem/Israel, April 1958 (H.D. Wing, Sheffield)	491
Réunion d'experts sur l'évaluation en éducation, Hambourg, mars 1958 (Hardi Fischer, Zürich)	492
A Conference on the Preparation of College Teachers in the United States. American Council of Education, Washington, D. C., April/May 1958 (Joseph Axelrod, San Francisco, with the assistance of Frank G. Hiller, San Francisco).	493
Seminar on the Associated Schools Project, Hamburg, July 1958 (T. Ivor Davies, Llandudno, Wales).	496
Extracts from the Opening and Closing addresses to the Participants of the ASPRO-Seminar by Prof. Dr. Wenke, Director of the Unesco Institute for Education.	498
XXI. Internationale Erziehungskonferenz UNESCO/BIE, Genf, Juli 1958 (Franz Hilker, Bonn)	500

Short Articles – Berichte – Notes

BANOVITCH, ALEXANDRE, Le surmenage scolaire – problème international . .	244
BRICKMAN, WILLIAM W., Educational Development in the United States during 1956	124
DUMAZEDIER, JOFFRE, Problèmes du loisir. – Enquête psycho - sociologique sur le développement de l'Agglomération d'Annecy.	117

HAMILTON, K. G., The Role of External Studies in the Australian University Structure	248
HARBY, M. K., An Investigation of the Social Development of the Adolescent in an Egyptian Rural Community	509
LÖFFLER, EUGEN, Der Internationale Beirat der Unesco für Lehrplanfragen .	380
MAGIERSKA, BARBARA, Revue des revues pédagogiques de langue française .	383
NIEUWENHUIS, H., Pädagogische Zeitschriften der Niederlande	121
ROUCEK, JOSEPH S., Changing Concepts and Recent Trends in American Educational Sociology	240
ROUCEK, JOSEPH S., Education of the Refugee in the United States.	374
SANDERS, C., Australian Journals of Education	252
TIBAWI, A. L., Primary Education and Social Change in Underdeveloped Areas. Some of the lessons of mandatory Palestine	503

<i>Notes on Contributors – Die Autoren – Index des Collaborateurs . .</i>	126
	254, 387, 511

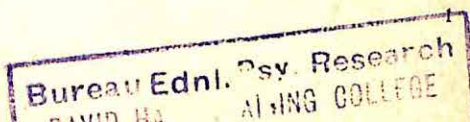
EDUCATION AND STATESMANSHIP

by I. L. KANDEL, Westport, U.S.A.

The postwar period has witnessed a widespread recognition of the importance of education. This recognition has been inspired almost universally by the realization of the contribution that education can make to national welfare and progress. In those nations that are devoted to the promotion and preservation of democratic institutions there is a further realization that every individual citizen is entitled to the right of educational opportunities for the fullest development of his abilities and aptitudes. In totalitarian countries education and its expansion are used as means for indoctrinating and moulding individuals so that "their will is the will of those in power", to quote one of the earliest definitions of the purposes of education under dictatorships. Paradoxically, in totalitarian as well as in democratic nations, the underlying principle seems to be that expressed in the White Paper which preceded the Education Act of 1944 in England: "In the youth of the nation we have our greatest national asset".

In those nations that have already established systems of compulsory elementary education the development in the postwar period has included the raising of the age of compulsory school attendance, the abolition of the traditional dual or two-track systems of schools, and the provision of some form of secondary education for all. These countries still have their problems – some foreseen, others unanticipated – such as the time for starting the transition from primary to secondary education, the methods of selection for different courses, the types of courses to provide whether in one or more schools, and the time to begin specialization. To these may be added the provision of teachers and buildings. The two dominant issues are those of selection at the start of the period of secondary education and of providing opportunities for the education of those upon whom the task of leadership in all kinds of a nation's activities may ultimately devolve. The tradition of secondary education with its emphasis on academic subjects bedevils the issues, while the fact that such education was provided for an élite has tended to expose the idea of differentiation of courses according to ability to the charge of being undemocratic.

The Elementary Education Act passed in England in 1870 followed the extension of suffrage in 1867, when it was realized that "we must now educate our masters". The postwar extension of secondary education for all seems to be followed by the notion either that all should have the



education that the élite had had or that all should have the same education. In the meantime the whole concept of a liberal education has become confused, and the centuries-old distinction drawn by Aristotle between liberal and vocational education still surrounds the latter with a stigma or seeks to reduce the former to the purely functional. And in the last analysis there has been a failure to recognize that the basic task of educational administration is not the selection of pupils, which implies that one course is better than another, but the distribution of pupils to courses best adapted to the development of their aptitudes and abilities.

Most of the problems that have been mentioned up to this point have been unanticipated. It is to be noted, however, that the movement to extend educational opportunities to all and to abolish the dual systems of schools did not originate in the period following World War II. It was already most widely discussed during and after World War I in most of the countries of Western Europe; in the United States the single ladder system had already had a long history. The movement was implemented in instalments and the final steps to make it a reality were taken during and after World War II. The point that needs to be emphasized is that the modern principle of providing educational opportunities has been accepted by statesmen, but there has been a failure to recall the tempo of reform. Here is an educational movement which began to be discussed as sound from the points of view of individual and national welfare and progress at least forty years ago, but which is still beset by a large number of problems. It is this situation which leads one to ask how long it will be before the majority of the nations of the world will be able to implement the plans to provide systems of universal compulsory education.

Many countries of the world now emerging as independent nations and many older nations have not in the past provided adequate systems of elementary education. Inspired by the newly awakened spirit of nationalism and the desire to promote national solidarity and to improve standards of living, they have embarked on educational programmes. That this is taking place at all can be credited to the fact that the United Nations and Unesco have brought peoples together who are attempting at any rate to implement the educational provisions contained in the Universal Declaration of Human Rights of the first of these organizations and the Constitution of the second. A few of these nations are also beginning to see the promise of an industrial development.

Legislation providing for compulsory education can be found on the statute books or in the constitutions of most countries of the world. Having included such provisions in their new constitutions or having enacted education laws, the statesmen may have thought that such

measures are all that is necessary to establish a system of education and to get children into school. The surprising feature in all these activities is the failure to study the history of the development of universal systems of elementary education in the nineteenth century. Not only has this history been ignored, but little consideration seems to have been given to all the various factors that must be taken into account in the establishment of such systems.

The constitutions or education laws recently adopted recognize the right of all to education, irrespective of sex, religion, colour, race, or nationality. But when the actual situation is examined, it is generally found that the apparent enthusiasm displayed for education is not matched by concrete performance. The reason is fairly clear. There is a tendency to profess at any rate acceptance of international agreements. In the case of education the principles stated in the Universal Declaration of Human Rights are embodied in new legislation, just as in the case of child labor the provisions of the International Labour Conference in 1945 have been adopted. Unfortunately the situation has produced little change, since these provisions permitted children to work for their parents. The non-industrialized countries can easily avail themselves of this loophole since children help their parents on the farms or in home industries.

Two lessons at least could have been learned from a study of the progressive development of universal compulsory elementary education in such countries as England and the United States. In both cases the complete success of the movement to get all children into schools could not be attained until the original acts to establish compulsory education were strengthened by compulsory attendance laws. Such laws prescribed the ages for beginning and for completing attendance, and further reinforced this provision by requiring attendance for a specified number of days or sessions each year. But neither compulsory education nor compulsory attendance laws could become effective without first the appointment of officials to enforce them and the imposition of penalties on parents for the non-attendance of children at school, and secondly without strictly controlled child labour regulations. Failure to amplify provisions for compulsory education by provisions for compulsory attendance and its enforcement and for the control of child labour have rendered the recent education laws and statutes nugatory in most cases.

To these causes that explain why compulsory education laws may remain nothing more than pious wishes may also be added the failure to place the responsibility for seeing that children attend school on local authorities – usually non-existent –, on parents, or on school officials. A compulsory education law to become effective must be strictly defined or

its objective will fail. To prescribe that children must attend school between the ages of six and anywhere up to fifteen without any statement when schooling must start has meant that children of all ages from infants to adolescents may be found in the same class and create an almost impossible task for the teachers. At the other end failure to indicate any terminus has in many places resulted in pupils leaving school with a minimum of literacy which is soon forgotten only to swell the percentage of illiterates in a country. Illiteracy, as will be pointed out later does not always mean that educational opportunities have not been available. Recidivism in literacy is a phenomenon that appears even in countries that have well-enforced compulsory attendance laws.

If the mere prescription of compulsory education as a right appears to be naïve, the different standards enunciated for urban and rural schools and the loopholes left for non-attendance still further detract from the serious intent of the statutes. In most countries the course in urban schools is six years in length, but the course in rural schools is four years or even less. Various reasons are given in excuse for non-attendance: illness, physical and mental disabilities, lack of suitable clothing, distance from school, inclement weather, and working for parents. Such loopholes make it possible to drive not a carriage and pair but a large truck through any statutory provision. Finally, there is the excusable reason for non-attendance – the absence of a school; this is not intended to add a spice of humour, for many laws that have been examined state that attendance is not required where there is no school!

The provision of school buildings is in fact one of the serious problems that stands in the way of developing effective systems of elementary education. Since in most countries local government administrations have not been developed, the central authority must assume the responsibility of incurring at least the capital expenditure for such buildings. There are, of course, many countries in which buildings are rented for school purposes, usually at an annual rental which amounts to more than interest payment and cost of amortizing a building loan. There are still other countries which provide the buildings and leave the provision of such equipment as books, pictures and pianos to the mercy of voluntary contributions.

A new start needs to be made in school architecture both from the point of view of function and of modern educational requirements. In too many countries the urban school building follows a traditional pattern, either that of ecclesiastical architecture or that of barracks or factories. The rural school building, on the other hand, not only fails too often to be adapted to its environment and the manifold educational opportunities

ready at hand, but is a replica of an urban school building. Light constructions and open air classes would not only be preferable from the point of view of cost but would accomplish naturally one aspect of modern educational theory – to break down the walls that separate the school from the world around it. One example of many may be cited to illustrate the old criticism – *non vitae sed scholae discimus*; a teacher of science to young children complained that the chief obstacle that she had to face was the lack of equipment; she was delighted to be informed that nature had provided her with all the equipment that she was likely to need if she would only take her class into the rural life that surrounded the school. In another example that may be mentioned, the director of education was somewhat sceptical, if not critical, when, in visiting a large barracks of a school in the country, he noticed that some of the pupils were being taught under the shelter of a tree in the garden surrounding the school.

The problem of providing school buildings, at any rate in rural areas, was successfully met some three decades ago in Mexico. The basic issue was whether young children would have to wait for their education until substantial buildings were provided or whether their education could proceed at once with the simplest kind of shelter and conducted on new principles. The decision was taken to begin at once, to enlist the cooperation of the parents, who were informed about the new trends to be followed and who, though themselves illiterate, grasped the value of the education their children would receive. The inspiration came from one of the outstanding educational statesmen of this century, the late Moises Saenz, who with his colleagues built the new schools on principles which nearly twenty years later were discovered anew and given the name that is now current – “fundamental education”. As President Calles pointed out in a volume devoted to the subject, the first task of the school is to teach people how to live and to advance from that point; in other words the aim of education was based on a very old principle – *primum vivere, deinde philosophari*. But in a discussion of buildings the important point is that the new principles of education did not require elaborate buildings, but a simple shelter and a piece of land, provided the cooperation of parents could be secured to understand the departure from the traditional emphasis on starting with books and literacy. As will appear later the Mexican experiment anticipated other aspects of “fundamental education”.

Buildings are in fact not the primary essentials to inaugurate an educational system. The most important guarantee of its success is the teacher. Here the countries that are now planning to embark on the

provision of elementary education are confronted with the most serious of all the problems involved, the recruiting of teachers. This is an issue which presents difficulties everywhere in the world, but more in the case of the newer systems. Most of these are being established in countries that are predominantly agricultural. The preparation of teachers, and especially of rural school teachers, has on the whole been somewhat elementary and few of the candidates have opportunities for secondary education. And yet Mexico, faced with similar conditions, was able to recruit teachers who made up for their lack of formal educational requirements by a certain dedication to what they recognized to be a national cause. In-service training supplemented the meagre initial preparation. For urban teachers, it is apparently still too early to expect that the traditional extension of elementary education in their preparation will be abandoned, particularly in view of the scanty provision of secondary schools and their traditions. Nor is the teacher situation likely to be eased to any extent by the employment of women in countries where traditions have not yet changed and a certain sex discrimination still prevails. In 1955 it was reported that King Saud of Saudi Arabia had prohibited the education of girls which had but recently been established. Among these traditions, which have delayed the emancipation of women, is also the fact that in educational matters boys are given the preference and educational opportunities for girls are inferior to those for boys, limited as those are. This discrimination is amply proved by the statistics which indicate the small number of girls and women in secondary schools and higher institutions. Coeducation in such circumstances is almost entirely out of the question, even at the elementary school age, and consequently raises still another problem that seriously affects the provision of schools.

Although the establishment of compulsory education has been recognized as important as the right of the individual and has been embodied in constitutional and statutory provisions, the relation between education and a nation's economic well-being and progress has not yet been widely comprehended. It is for this reason perhaps that the socially and economically well-placed are not too enthusiastic about educating the poorer or lower classes. For, despite examples to the contrary and the fact that the economic value of education to a nation's welfare has been preached for over a century – from the days of Horace Mann in the United States to those of Lord Beveridge in England and M. René Capitant in France, there still survives the fear that education, even if only elementary, may deprive employers of the source of labour. Connected with this fear there is also alarm that a system of peonage which exists very widely may be

undermined and with it the last survivals of a type of feudal land tenure be destroyed. And yet with the progress of industrialization, slow as it is at present in the countries with which this article deals, the manpower will have to be drawn from the ranks of agricultural workers as in England at the time of the Industrial Revolution and in Russia since the Communist Revolution. Another factor which must be taken into account is the need of raising more and better agricultural products to feed the increasing population of the world. This means improvement of methods of farming which in time means not only higher standards of literacy but greater emphasis on functional ability – ability not merely to read but to understand and follow the directions of the printed page as well as to communicate. Land tenure still being what it is, even in those countries where agricultural work is not hedged in by taboos, it is not likely that the industrialization of agriculture will become possible for many decades, unless some types of cooperatives are developed. But from whatever point the problem of economic welfare is approached, the importance of the contribution of education to its advancement becomes amply clear. And yet it is no exaggeration to say that this aspect has generally been ignored. If more attention has here been devoted to the issues of rural education, it is because most of the countries which have only recently turned their attention to the provision of compulsory education are predominantly agricultural. But an examination of any accurate statement of the statistics of illiteracy would readily indicate that many countries which have had compulsory education on the statute books have a high percentage of illiterates in their populations.

Closely connected with the economic issues are the reasons that are accepted for not attending schools when they exist. Ill-health is, of course, likely to be a frequent cause of absence, but nowhere is there any evidence to show that the relation between health and educational progress have been taken into account, as could readily have been done if the longer experience of other countries had been studied. Conditions of housing and of feeding as well as endemic diseases directly affect the work of the school, and, while little can be done by the authorities to improve housing, much can be done by the school to improve the dietetic habits of children and ultimately of their homes.

The close relationship between school attendance and weather and roads is obviously recognized in the acceptance of non-attendance because of distance and inclement weather, which may make roads impassable. While little can be done about weather, much can be done to bring children to school by improving methods of transportation. Such methods could indeed be employed to provide better school facilities. If suitable

means of transportation were provided, small, single-teacher schools could be replaced by a larger school with more than one teacher and with more adequate equipment, and pupils could be transported to school over longer distances.

Such measures would still leave the problem of child labor unsolved. For in both urban and rural areas children are excused from school if they work for their parents, an excuse which can always be adduced, particularly where there are no compulsory attendance laws or methods of enforcing attendance by attendance officers and penalties. In rural areas the problem can be met in part by closing schools during sowing and harvest periods – a practice for which there is sufficient warrant in older school systems. In urban areas where boys are not infrequently learning a trade from their fathers, the hours of labour can be specified so as not to interfere with school attendance. But behind all these difficulties there still lurks another, to convey to parents that the school is doing something for their children that is worth some sacrifice; in view of the tradition of education and its emphasis on literacy, that is not likely to be an easy task. In the last analysis the successful provision of education is dependent as much on the ready and understanding support of parents, to whom the propaganda on schooling must be addressed, as on attendance laws, health provisions, and improved transportation facilities.

When these obstacles have been successfully overcome and children have been brought to school, a multiplicity of other problems remains to be considered and solutions found. The cost of providing and maintaining schools cannot be discussed categorically. The amount that can or should be devoted to education depends not merely on a nation's economic and financial circumstances, but upon the distribution of such funds for other public activities, the cost of living and teachers' salaries, and the number of children to be educated and their distribution which affects the number of schools and teachers needed. On the question of educational expenditures it seems to be impossible to suggest standards. In the United States, for example, some states may spend a larger percentage of their revenues on education and yet have poorer school systems than others which need only spend a smaller percentage because they are more wealthy and have fewer children to educate.

The generally accepted idea that a nation consists of a group of people who are of the same religion, descended from the same race, and speaking the same language is considerably shaken, when it is discovered that some of the most difficult issues that have to be settled when an educational system is to be organized are concerned with religious education, the language of instruction, and the integration of different races. Consider-

able progress has already been made in finding or endeavoring to find solutions for these problems.

Religious instruction is compulsory in most of the recently created systems of education; in only two, however, is mention made of the specific religion (Moslem) to be taught. Generally, on the request of parents pupils may be exempted from religious instruction entirely, or allowed to receive instruction in their own creed, or permitted to attend classes in their own religion outside of school. Private denominational schools are in general out of favour, first because of fear of proselytization or because they are established by alien groups and are open to the suspicion that they may use their opportunities for anti-national indoctrination. Such suspicion has had some surprising repercussions in educational administration which began before World War II. In Argentina, Turkey, and China, for example, certain subjects which were regarded as essential for the development of patriotism had to be taught by nationals; attempts were also made to insist that administrative officials of schools of foreign origin should be native-born teachers. As will appear later, the practice of requiring a certain percentage of native-born teachers in all private schools has spread.

In this practice there becomes patent the essential aim of the new educational systems – to develop and promote a sense of nationalism. The practice is carried still further in the movements to integrate into each nation members of groups which have been minorities either because of race or because of language or dialect, or, as in India and Pakistan, because they belonged to segregated castes. One type of minority group, often found in certain countries of Asia, is beginning to receive attention for economic and nationalist reasons. This group consists of nomads without settled abode so that the only possible way of providing for the education of their children is to establish moving schools or boarding schools. At the same time the difficulty of educating the children of nomads is aggravated by the fact that they speak a dialect or a language entirely different from the one nationally accepted as official.

But the language question is not restricted to nomadic minorities; it is to be found in all the newly emerging nations and has been discovered to be a serious problem in older established nations. In the Latin American countries the Indian minorities have kept their own languages or dialects as well as their own ways of life. Efforts to integrate them into the essentially Spanish culture have proved ineffective. Not only do intelligent Indians resent the implication that their own culture is inferior, but their children, unable to cope with the work in the regular schools and older than their classmates, because they become retarded, rebel

against their treatment as mentally inferior. But these are not the only and apparently insuperable difficulties, for the attempt to create separate schools for Indian children is faced with the fact that many of the Indians do not have a written literature or even an alphabet. A new start is being made in some areas of Latin America by linguists and anthropologists to prepare materials that can be used in the schools. Generally a compromise has been reached and Indian children are taught in their own dialect for the first years of schooling and Spanish is then gradually introduced. Such a compromise depends for its success, of course, on securing the right kind of teacher. In those countries in which thought has been directed to the subject, because national solidarity and national integration of all groups in a nation are considered to be essential, the general trend has been to abandon the futile effort to assimilate the Indian to an alien culture and to adapt the practice and content of education to the environment which has meaning for the learner. It is even hoped that as the Indian becomes more articulate about his own culture, he can contribute to and enrich the culture of the nation of which he is a member.

The practice that is beginning to be encouraged and particularly in the Asiatic countries is to begin the instruction of young children in the language with which they are familiar and gradually to introduce the language officially recognized. India and Pakistan, for example, have to cope with innumerable dialects but, in the case of India, the aim is to make Hindi general, and in Pakistan to establish Urdu, Bengali and Sind as common languages as well as Arabic. The half century of experimentation in Puerto Rico and the Philippines may be adduced as evidence that the linguistic problem is not simple. Nevertheless the significant point is that the problem has everywhere begun to be recognized.

Equally significant is the movement to recognize the rights to education of hitherto depressed, backward or caste groups, not only a recognition of fundamental human rights but also in the interests of national solidarity. India and Pakistan have indeed set examples to other nations, in one of which desegregation on account of colour is being bitterly opposed in some sections and in another of which the right to education is either being denied entirely or is to be provided in segregated schools. The Constitution of India includes the following provisions: "*Article 15* (1). The State shall not discriminate against any citizen on grounds only of religion, race, caste, place of birth, or any of them. . . . *Article 29* (1). Any section of the citizens residing in the territory of India or any part thereof having a distinct language, script, or culture of its own shall have the right to conserve the same. (2) No citizen shall be denied admission into any educational institution maintained by the

State or receiving aid out of State funds on grounds only of religion, race, caste, language or any of these. . . . *Article 46*. The State shall promote with special care the educational and economic interests of the weaker sections of the people, and, in particular, of the Scheduled Castes and the Scheduled Tribes, and shall protect them from social injustice and all forms of exploitation". In these Articles of the Constitution are represented the major problems that have received consideration as the new era in the provision of compulsory education is inaugurated. But even the Constitution of India is cautious, as in *Article 45* which reads: "The State shall endeavour to provide, within a period of ten years from the commencement of this Constitution, for free and compulsory education for all children until they complete the age of fourteen years". In these provisions there is not only an expression of sound humane doctrine, but also a realization that it takes some time to achieve the best laid plans for social advancement.

When all the problems that the statesman has to face in realizing effectively the ideal of laying the foundations of an educational system have been recognized, discussed, and solved, there still remains what is after all the fundamental question – What to do when the children have come to school and how to help them to become educated? The problems that have been considered up to this point may be called the *externa* of education, that is, the measures that must be taken to create the fabric of education. The questions that are raised after the *externa* have been provided belong to the *interna*, which are essentially questions of curricula and methods of instruction and the aims that they are to serve. The nations that are now embarking on the task of creating compulsory educational systems appear to be following the nineteenth century pattern and the example so widely publicized by Soviet Russia of liquidating illiteracy. The nineteenth century pattern was established on the notion that literacy would help to solve all social, economic, and political problems, or, as the slogan went, "Open a school and close a gaol". The purpose of liquidating illiteracy in Soviet Russia was clearly to enable the masses to read what those in power wished them to read.

The traditional pattern of literacy as the goal of elementary education is gradually giving way to a broader and more intelligent aim which is the result of educational thought in the last fifty years. It has been found that if the ability to read is not put to use there is a very great likelihood that it will be lost. Further, the desire to read may become atrophied and the ability to read may be lost because adequate material is not available to satisfy both the desire and the ability. There are very few countries, in fact, which have an adequate supply of

literature for children for use either in school or out of it, so that the incentive to read is absent. But in general it has also been recognized that the aim of education is not merely to teach pupils to read but to read with a purpose. That purpose or incentive cannot be met by skill in recognizing symbols on a printed page, for it is directed to making young people as they grow more intelligent about the environment in which they live and to contribute to improve the standards of living of themselves and in their communities. Frederick the Great, when he ordered the establishment of a system of *Volksschulen*, had this purpose in mind, which was also the purpose of Pestalozzi and Fellenberg. Paradoxically this, the original aim of Pestalozzi's experiment in educating poor children, was forgotten in favor of the more academic type of education.

It was not until this century that the importance of directing education to the improvement of personal and community life was rediscovered. It was in fact the basis of the reforms of elementary education in Mexico which included a closer relationship between the work of the school and its environment, but also a simultaneous effort to raise the standards of community life through the work of itinerant Cultural Missions, which provided leadership in health, agriculture, small industries, the fine arts and music education, and social work as well as for the training of the teachers in service. In India the same general idea seems to have been the underlying purpose of the movement known as Basic Education. From its inauguration Unesco has been active in propagating the principles of Fundamental Education at the level of both children and adults in order to promote the improvement of social and economic conditions, which in most parts of the world are still at a primitive level. Presumably it is not the intention of the proponents of Fundamental Education to eliminate the educational tradition of conserving the cultural heritage of the race but to lay a foundation for this.

Unfortunately there prevails throughout the world the notion that imparting literacy should be the primary purpose of education and anything else tends to be regarded as an inferior substitute for underdeveloped peoples. In the same way the provision of secondary education for all is balked by the refusal to accept anything but the traditional academic type of curriculum. It is for this reason perhaps that the philosophy of Fundamental Education, which has been current now for over a decade, is either not understood or is rejected. Certainly the implementing of the philosophy has been more retarded in practice than the pious wishes to create systems of compulsory education. Those responsible for inaugurating such systems appear to be more interested in strengthening the spirit of nationalism and national solidarity, if the

official regulations governing the curricula of private schools are examined. As already mentioned, many countries require the principal or vice-principal and a proportion of the instructional staff to be citizens of the country in question, while certain subjects, such as geography, history, civics, constitution and the language of the country must be taught by native-born citizens. The regulations governing instruction in these subjects may be taken as indicating the aims of the public schools as well. Fundamental Education, on the other hand, stresses neither subjects as such nor nationalism, but it does seek to make people conscious of their own environment and of their own national culture.

To students of education it comes somewhat as a surprise to learn the importance that is attached to education for the improvement of economic conditions. They are familiar with the close relationship, since the days of Plato and Aristotle, of education and politics, expanded in more recent times to include education and society. Educators on the whole, however, have feared the charge of materialism if they sought to establish a connection between education and economic well-being, which is often omitted when the influence of cultural patterns on education are discussed. More than a century ago, in his *Report for 1841*, Horace Mann, then Secretary of the Massachusetts Board of Education, pointed out that education "can raise more abundant harvests, and multiply the conveniences of domestic life; it can build, transport, manufacture, mine, navigate, fortify. . . . Considering education, then, as a producer of wealth, it follows that the more educated a people are, the more will they abound in all those conveniences, comforts, and satisfactions which money can buy; and other things being equal, the increase of competency and the decline of pauperism will be measurable on this scale".

Mann's vision has been continued and the advantage of education to the individual was described in a pamphlet issued by the U.S. Bureau of Education and entitled *The Money Value of Education*, and to society in an essay *Education and Social Dividends*. In 1945 the U.S. Chamber of Commerce published two pamphlets, *Education: An Investment in People* and *Education Steps Up Living Standards*; in the second pamphlet the relationship between education and economic well-being in different countries was discussed. In England the Hadow Report on the *Education of the Adolescent* (1926) contained the statement that "There is no capital more productive than the energies of human beings. There is no investment more remunerative than expenditure devoted to developing them". The same idea was repeated by the committee on the reform of education in France of which M. René Capitant was chairman, in the following words, "There is no better investment of funds than that devoted to the in-

struction and education of children". The intent of the statement in the White Paper of the English Board of Education in *Educational Reconstruction* (1943) is the same: "In the youth of the nation we have our greatest national asset. Even on a basis of mere expediency, we cannot afford not to develop this asset to the greatest advantage".

More is needed, however, than placing a law on the statute books to make education compulsory. The statesman has a much larger task than to frame such a law. How much larger, it is hoped that this article has shown. Educational progress depends on close cooperation between statesmen and educators – the former providing the political intelligence to secure the necessary legislation, the latter familiarizing themselves with and advising the statesmen on the issues involved as seen in the history of the subject and in the practice of other countries.

ERZIEHUNG UND STAATLICHE INITIATIVE

von I. L. KANDEL, Westport, U.S.A.

Seit dem Kriege hat man allenthalben, sowohl bei den älteren als auch bei den jungen Nationen, die Bedeutung von Erziehung und Bildung erkannt. Bei den jungen Nationen erhielten die Bestrebungen zur Einführung eines obligatorischen Schulwesens bedeutende Impulse durch das erwachte Nationalgefühl, durch die Arbeit der Unesco und der Vereinten Nationen sowie durch die Annahme der Erklärung der Menschenrechte. Für die entwickelteren und industrialisierten Länder handelte es sich hauptsächlich um die Ersetzung eines zweigleisigen Systems durch eine allen Schülern gerecht werdende neue Struktur der bisherigen „höheren“ Schule. Diese Zielsetzung brachte eine Fülle neuer Probleme mit sich. Die Geschichte der Bestrebungen um die Schaffung gleicher Bildungsmöglichkeiten für alle, die ja in die Zeit vor dem zweiten Weltkrieg zurückreichen, zeigt, wie lange es dauert, ein Vorhaben in die Tat umzusetzen.

Die jüngeren Nationen streben nach einer Elementarausbildung für alle, und die Schulpflicht ist in den Verfassungen und Gesetzen der betreffenden Länder verankert. Solche Gesetzesmaßnahmen reichen aber, wie die Geschichte beweist, nicht aus. Im 19. Jahrhundert blieben Gesetze, die nur die Schulpflicht festsetzten, wirkungslos, solange nicht zusätzlich die Dauer der Schulpflicht geregelt, Überwachungsorgane zur Durchsetzung der Bestimmungen geschaffen und Maßnahmen gegen die Eltern im Falle der Vernachlässigung des Schulbesuchs angekündigt worden waren.

Aber noch weitere Schwierigkeiten müssen überwunden werden, um der Pflichtschule zu voller Wirkung zu verhelfen. Es geht darum, 1) ausreichenden Schulraum zu schaffen und die notwendigen Lehrkräfte zu finden und auszubilden, 2) Schulen in ländlichen Gegenden leicht erreichbar zu machen, 3) Kinderarbeit unter Kontrolle zu bringen, 4) den Lehrplan verschiedenen Umweltsbedingungen anzupassen, 5) die Unterrichtssprache in Ländern mit zwei oder mehreren Sprachen festzulegen, 6) die Stellung des Religionsunterrichts zu bestimmen und die Interessen der

Minderheiten und der Eltern zu sichern und 7) die mit der Mädchenbildung zusammenhängenden Fragen zu lösen.

Von besonderer Bedeutung ist auch die Frage, ob man da an den traditionellen Zielen einer auf der Lesefähigkeit aufbauenden Bildung festhalten soll, wo weder Lesebücher noch sonstige Lektüre in der Schule oder für die Zeit nach dem Schulabschluß vorhanden sind. Es könnte sein, daß Schüler ihre Lesefähigkeit verlieren, da es an Lesestoff oder an Interesse dafür mangelt. Daher ist es wesentlich, durch eine Grunderziehung, die danach strebt, den materiellen und kulturellen Lebensstandard zu heben, ein Fundament bleibender Interessen zu legen.

Auch der ökonomische Wert, den Erziehung und Bildung für ein Land besitzt, darf nicht übersehen werden, obwohl man ihn möglicherweise aus Furcht vor einer Beeinflussung des Arbeitsmarktes bestreiten könnte. Jedoch ist der ökonomische Wert der Bildung in Ländern wie Deutschland, Frankreich, England und U.S.A. zur Genüge demonstriert worden. Die großen Aufgaben stellen sich in Wirklichkeit allerdings weniger dem Erzieher als dem Staatsmann, dem Politiker, der die Probleme im Lichte ihrer mehr als hundertjährigen historischen Entwicklung sehen muß. Er muß aber auch die Entwicklung in anderen Ländern berücksichtigen, die jetzt über eine Elementarbildung für alle hinaus zu einer ebenso für alle bestimmten, durch weiterführende Schulen vermittelten Bildung vorschreiten.

ÉDUCATION ET RESPONSABILITÉ DE L'ÉTAT

par I. L. KANDEL, Westport, U.S.A.

L'importance de l'éducation a été largement reconnue dans les années d'après-guerre, par les pays jeunes comme par les nations plus anciennes. Au sein des premiers, l'institution de systèmes impliquant la scolarité obligatoire, a puisé son inspiration dans l'éveil du sentiment national; elle a été stimulée par les activités de l'Unesco et des Nations Unies, ainsi que par l'adoption de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Dans les contrées plus développées et industrialisées, le souci principal a été de remplacer les systèmes à deux degrés par quelque forme d'éducation secondaire pour tous, idéal qui à son tour a posé tout un ensemble de problèmes. L'histoire du mouvement de démocratisation de l'enseignement qui est antérieur à la deuxième guerre mondiale montre combien il faut de temps pour faire passer une politique dans la pratique.

Dans les pays neufs, la tendance est d'assurer à tous une éducation élémentaire et l'obligation scolaire y est mentionnée dans la constitution et les lois. L'histoire montre cependant que ces dispositions législatives ne suffisent pas. Les lois sur la scolarité obligatoire sont demeurées inopérantes au 19ème siècle aussi longtemps qu'elles n'ont été complétées par des dispositions fixant la durée de la scolarité, instaurant des mesures de coercition, et pénalisant les parents pour l'absentéisme scolaire. D'autres difficultés encore doivent être surmontées pour rendre effective l'obligation scolaire; il faut prévoir 1) des bâtiments et du personnel enseignant, 2) des écoles accessibles dans les contrées rurales, 3) le contrôle de l'utilisation de la main d'oeuvre enfantine, 4) l'adaptation des programmes aux différentes conditions de milieu, 5) la langue officielle de l'enseignement dans les pays où règnent le bilinguisme ou le multilinguisme, 6) la place à donner à l'instruction religieuse

et la sauvegarde des intérêts des minorités et des parents, 7) l'éducation à donner aux filles.

Un problème colossal est celui que pose le maintien de la fonction culturelle traditionnelle de la lecture là où il n'y a pas de manuels ou de livres à donner aux enfants pendant ou après la scolarité. Les élèves peuvent retourner à l'analphabétisme à cause du manque de matériel de lecture ou de l'absence d'intérêt. Aussi est-il important pour maintenir l'intérêt éveillé, d'étayer solidement une éducation de base qui pousse à élever le niveau de vie matériel et culturel.

La valeur économique que présente l'éducation pour un pays ne peut pas non plus être ignorée, bien qu'on puisse être tenté de s'y opposer par la crainte d'en voir affecté le marché du travail. L'importance de l'éducation pour l'économie a été amplement démontrée dans des pays comme l'Allemagne, la France, l'Angleterre et les États-Unis.

En fait, plus qu'aux éducateurs c'est aux hommes d'État que s'adresse le défi. Ces derniers doivent étudier les problèmes posés, à la lumière d'une histoire longue de plus d'un siècle, et s'inspirer de la pratique des pays qui sont aujourd'hui sur le point de passer de l'étape de l'enseignement élémentaire pour tous à celle de l'éducation secondaire pour tous.

LES PROBLÈMES DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT EN POLOGNE CONTEMPORAINE

par B. SUCHODOLSKI, Varsovie

La Pologne est un pays qui, dans un immense effort, travaille non seulement à faire disparaître les destructions matérielles et morales laissées par la guerre mais qui, en même temps, accomplit une profonde transformation de son système social. Dans ces conditions, le rôle de l'éducation et de l'enseignement devient particulièrement important et il est lourd de responsabilités. L'enseignement et l'éducation doivent élargir le domaine de leur activité sociale en embrassant la société tout entière, surtout les couches de la population qui, auparavant, se trouvaient dans des conditions qui leur rendaient difficile l'accès à l'école et à la culture. L'éducation et l'enseignement doivent activement préparer les jeunes générations à vivre et à travailler dans les conditions de la démocratie socialiste, donc dans des conditions exigeant de tous les citoyens une conscience et une moralité élevées, des connaissances pratiques pour leur travail et l'esprit de coopération. La démocratisation effective du système scolaire et l'apparition de nouveaux problèmes en éducation, problèmes liés aux nouvelles conditions et aux nouvelles tâches de la vie sociale – voilà les deux questions principales que je veux présenter dans cette étude sur l'éducation et l'enseignement en Pologne contemporaine.

Les principaux problèmes de l'enseignement en Pologne actuelle apparaissent au cours des efforts immenses qui sont faits tant dans l'organisation que dans le domaine matériel pour transformer le système scolaire traditionnel. Ce système favorisait une élite ; son axe principal était l'école secondaire d'enseignement général de 6 ans, faisant suite en principe aux 6 classes de l'école primaire, mais pratiquement inaccessible à la majorité des enfants à la fin du cycle primaire. L'école secondaire d'enseignement général étant le monopole des classes possédantes, ne préparait que peu de jeunes gens aux écoles supérieures. Les enfants dont les parents ne pouvaient pas se permettre de couvrir les frais de l'éducation pendant ces quelques années, devaient soit entrer directement dans la vie, soit se diriger vers des écoles professionnelles qui d'ailleurs ne donnaient pas accès aux écoles supérieures.

En 1945, on a entrepris de travailler à la réforme du système scolaire traditionnel. On a établi l'école primaire de 7 ans, obligatoire pour tous les enfants (dès l'âge de 7 ans) et l'école secondaire de 4 ans, au sortir de laquelle les élèves peuvent entreprendre des études supérieures. En

prenant aussi comme base l'école primaire, on a développé l'enseignement professionnel, en assurant aux élèves qui en sortent la possibilité d'entrer dans les écoles supérieures.

Comment ce système scolaire fonctionne-t-il?

Pour répondre à cette question il faut établir des critères comparatifs, qui permettraient de voir la situation actuelle de notre enseignement comparée à celle d'avant guerre et à celle des autres pays. Nous ne pouvons pas le faire ici dans toute l'étendue voulue; nous ne présentons que certaines données numériques; celles qui, à notre avis, sont d'une importance particulière pour une étude comparée des problèmes de l'enseignement. En pédagogie comparée, on n'a malheureusement pas encore établi le principe du choix des indices numériques les plus importants se rapportant à l'état de l'enseignement; différents auteurs procèdent différemment. Le choix que nous avons fait, nous semble très utile, aussi bien pour apprécier le progrès (de l'expansion de l'enseignement) dans un pays donné que pour évaluer les résultats obtenus en comparaison de ceux des autres pays.

Tout d'abord, indiquons le fort accroissement des naissances dans la Pologne d'aujourd'hui (10,9 pour mille en 1937 et 19,4 en 1955) ce qui charge toute la société de dépenses très élevées pour assurer l'entretien et l'éducation de ces enfants. Le nombre des enfants de 7 ans à 13 ans atteint actuellement, en 1955/56, 12,1% de l'ensemble de la population et, en 1960/61, il atteindra 15,3%. C'est là une charge énorme si l'on considère que dans les autres pays d'Europe cette charge se maintient à un niveau de 9 à 12%. Ce grand nombre d'enfants par rapport à l'ensemble de la population est l'une des sources des nombreuses difficultés de l'enseignement.

L'étendue sociale du système scolaire peut être évaluée de la façon la plus juste en comparant le nombre des enfants fréquentant l'école à celui de la totalité des enfants de cet âge. Dans le tableau ci-joint, on constate un accroissement très marqué par rapport à l'époque d'avant-guerre; la comparaison de ces données avec celles des statistiques des autres pays (réunies par exemple dans le livre de Hylla-Wrinkle: *Die Schulen in Westeuropa*, 1953) montre notre relativement bonne place en Europe: meilleure que celle de l'Italie, de la France, de la Hollande et du Danemark.

Pourcentage des enfants fréquentant l'école¹⁾

Age	3	4	5	6	7	8	9
1934/35	1,4	3,1	4,3	6,5	84,6	92,4	92,8
1953/54	9,8	14,4	16,4	21,0	99,2	96,3	97,7

Age	10	11	12	13	14	15	16
1934/35	92,5	90,6	80,7	60,8	4,4	13,7	10,0
1953/54	97,8	96,3	97,5	93,4	66,7	46,4	32,4

Age	17	18	19	20	21	22
1934/35	9,4	7,8	5,4	4,5	1,9	1,3
1953/54	20,0	10,9	6,4	4,4	3,6	1,3

Le développement des différents échelons scolaires s'est fait inégalement. A l'échelon des écoles maternelles, de grands efforts ont été faits mais les résultats obtenus ne sont pas encore satisfaisants puisqu'en 1955/56 seulement 21,3% de l'ensemble des enfants des villes de 3 à 6 ans fréquentaient l'école maternelle; à la campagne, ce pourcentage tombait à 8,9%. De grands progrès ont été accomplis dans l'enseignement primaire sur les points suivants: pour que tous les enfants soumis à la scolarité obligatoire fréquentent l'école, pour que le nombre des instituteurs soit augmenté et que graduellement soient liquidées les écoles à un instituteur. Tandis qu'en 1937/38, pour un instituteur il y avait 61,5 élèves, en 1955/56, ce nombre est tombé à 33. Ce chiffre est à peu près celui des autres pays d'Europe, bien qu'il soit encore plus élevé qu'il ne l'est en Autriche, en Belgique, en France, en Suisse etc. Tandis qu'avant la guerre beaucoup d'enfants fréquentaient des écoles primaires ne possédant pas toutes les classes et par suite ne connaissaient qu'une partie des programmes, actuellement cette situation s'est beaucoup

¹⁾ Ces données, ainsi que certaines autres, ont été tirées de l'excellent livre de M. Falski: *Problèmes actuels de l'organisation de la scolarisation en Pologne*. Varsovie 1957.

améliorée: plus de 80% des enfants des campagnes fréquentent l'école primaire de 7 classes qui ne diffère en rien de celle des villes, tandis qu'avant la guerre, seulement 27,2% des enfants des campagnes se trouvaient dans ces conditions. Par contre nous n'avons pas pu remédier à deux choses: la question des enfants retardés dans leurs études, et celle de ceux qui quittent l'école avant d'avoir suivi les 7 classes – ce sont là d'ailleurs des difficultés observées dans le monde entier.

Des progrès remarquables ont été obtenus dans l'enseignement secondaire, aussi bien dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel. En 1938, sur 10.000 habitants il n'y avait que 47 élèves à l'école secondaire d'enseignement général; actuellement ce chiffre a atteint 85. La composition sociale des élèves des écoles secondaires d'enseignement général a subi un changement essentiel: traditionnellement, elle était le domaine des classes privilégiées; actuellement, environ 60% des élèves sont des enfants d'ouvriers et de paysans, ce qui donne aux enfants de toutes les couches sociales la possibilité d'entrer dans les écoles supérieures. On a beaucoup développé l'enseignement professionnel où presque la moitié des élèves sont internes et plus de la moitié ont des bourses, ce qui permet aux parents plus pauvres ou habitant la campagne de faire instruire leurs enfants dans les écoles professionnelles.

Quant au développement de l'enseignement supérieur, les chiffres représentant le nombre des étudiants et leur origine sociale sont par eux-mêmes expressifs. Sur 10.000 habitants, nous avons 47 étudiants (contre 14 avant la guerre) et le pourcentage des étudiants d'origine ouvrière et paysanne a augmenté de 60% grâce à la démocratisation de l'école secondaire et grâce aussi à l'aide de l'État (bourses, cités universitaires) dont jouissent environ 80% des étudiants. Il est facile de se rendre compte de l'étendue de ces progrès si l'on se rappelle qu'avant la guerre, sur 400 enfants de paysans et d'ouvriers inscrits en première classe de l'école primaire, un seul arrivait à l'école supérieure.

Les indices numériques donnés ici caractérisent les éléments les plus importants du progrès de la scolarisation en Pologne: son étendue, comment on l'a répartie autant que possible également dans toutes les couches de la population, sans distinction de fortune, pour ceux des villes comme pour ceux des villages. A tous ces résultats, il faut encore ajouter ceux qui ont été obtenus dans le domaine de l'enseignement des adultes, résultats mis en évidence avant tout dans la liquidation de l'analphabétisme (avant la guerre, un quart de la population ne savait ni lire ni écrire), enfin il faut encore ajouter le développement de l'enseignement pour les travailleurs: il comprend différentes sortes d'écoles y compris des

écoles supérieures techniques du soir. Il convient aussi de rappeler la vaste action menée pour la diffusion, en dehors de l'école, de l'instruction et de la culture qui sont mises à la portée des jeunes aussi bien que des adultes par les organisations et les institutions, dans les clubs, les foyers, les maisons de la jeunesse etc. . . .

Dans une présentation générale de l'ensemble des problèmes, il convient de souligner la grande vitalité des processus d'éducation et d'enseignement et des processus culturels. De profondes transformations sociales ont été à la source du grand éveil culturel des masses; il s'exprime par une poussée croissante vers l'instruction et l'autodidactisme, par le nombreux public fréquentant théâtres et musées, par un accroissement du nombre des lecteurs toujours avides de nouveaux livres. Il suffit de rappeler que les éditions des livres – surtout de la littérature classique polonaise et étrangère – sont tirées à des millions d'exemplaires, que les périodiques pour la popularisation de la science sont édités à des milliers d'exemplaires (la revue mensuelle "*Problemy*" est éditée à environ 150.000 exemplaires; dans les musées en 1955 on a compté plus de 6.000.000 de visiteurs sur une population de 27,5 millions d'habitants); les bibliothèques publiques enregistrent, la même année, 115 lecteurs sur mille habitants avec une moyenne annuelle de 17 livres empruntés par lecteur.

Malgré ce progrès dans le domaine de l'enseignement, nous ne sommes pas satisfaits du niveau atteint; nous luttons contre de nombreuses difficultés, nous cherchons de meilleures solutions. Quels sont les problèmes les plus importants qui se dressent devant nous?

Premièrement, de meilleurs résultats dans le travail à l'école primaire: moins d'élèves retardés dans leurs études, arriver à ce que tous les enfants qui entrent en première classe de l'école primaire y fassent toutes les classes jusqu'à la VIIe incluse (aujourd'hui environ 25% des élèves quittent l'école avant d'y arriver).

Deuxièmement, la question de l'aide éducative apportée aux jeunes qui ont fini leurs classes à l'école primaire ou l'ont quittée et ne continuent à apprendre dans aucune autre sorte d'école. Ces cas sont assez nombreux car, même parmi les élèves qui sortent après leur 7e année d'école primaire, 30% ne continuent pas leurs études.

Troisièmement, c'est la tâche importante et difficile incombant à l'enseignement secondaire, aussi bien l'enseignement général que l'enseignement professionnel. Il s'agit d'une adaptation réciproque de ces deux directions d'instruction, faire un peu plus de pratique dans les écoles d'enseignement général et moins de spécialisation excessive à l'école professionnelle. La première tâche est dictée par le fait que l'enseignement moyen étant de plus en plus généralisé, le pourcentage des élèves



sortant des écoles secondaires et ne pouvant trouver place dans les écoles supérieures est de plus en plus grand; dans les écoles supérieures, en effet, le nombre de places est réglementé par les besoins en diplômés pour les postes libres. Tandis que l'école secondaire traditionnelle dirigeait tous ses élèves vers les écoles supérieures, l'école secondaire actuelle, qui est en train de se généraliser complètement, doit penser à s'occuper des élèves qui, leurs classes finies, se mettront à travailler professionnellement. En conséquence, des questions se posent: quel sera le programme de l'école secondaire? Pourra-t-on la réorganiser de façon à ce qu'elle puisse préparer en même temps aux écoles supérieures et à la vie directement?

La question de la spécialisation dans les écoles professionnelles est liée à la grande variabilité de la technique et des genres de travail, ce qui exige que les élèves sortant de ces écoles n'aient pas une spécialisation trop étroite, car cela les gênerait pour trouver du travail. Ces derniers temps, on discute de projets de réforme du système scolaire: certains voudraient voir, sur la base de l'école primaire actuelle de 7 ans, une école moyenne de 5 ans divisée en deux cycles 3 et 2 ans, tandis que d'autres voudraient prolonger l'école primaire d'une année (elle compterait alors 8 classes) et créer une école secondaire de 4 ans d'enseignement général ou professionnel.

L'élargissement de notre scolarisation et ses difficultés ont été le point de départ de nombreux efforts pour l'instruction des enseignants et aussi pour le perfectionnement des connaissances pédagogiques déjà acquises – leur nombre dans les écoles primaires et secondaires atteint 150.000. On a beaucoup fait également pour élever le niveau du travail scolaire. De nombreuses publications pédagogiques ont donné les conseils et les indications nécessaires à l'organisation de l'instruction et de l'éducation à l'école, dans les institutions extra-scolaires, dans les organisations de jeunesse. Les besoins pratiques dans ce domaine ont été très grands surtout à cause des cadres de l'enseignement, généralement très jeunes et pas toujours suffisamment préparés. Il ne faut pas oublier que ces cadres étaient deux fois plus nombreux qu'avant la guerre et que, si l'on tient compte des vides laissés par la guerre et l'occupation dans les cadres d'avant guerre, on constate que trois quarts des enseignants actuels sont nouveaux.

Avec le temps, on a pu approfondir cette formation pédagogique, s'arracher à une utilité immédiate et entreprendre des recherches à plus long terme. C'est sur cette voie que s'est engagée la didactique qui fait des recherches sur le processus de l'enseignement par le cours, sur la façon de préparer les enfants à penser par eux-mêmes, sur la façon de

lier la pratique à la théorie dans l'enseignement des sciences naturelles. C'est sur cette voie que s'engage la théorie de l'éducation en étudiant les différents facteurs de l'éducation des enfants et des jeunes, dans les milieux choisis et surtout dans les milieux ruraux; enfin elle étudie le processus de l'éducation morale. C'est vers le même but que tendent les recherches faites sur la fonction sociale de l'école, surtout sur les résultats obtenus dans les différents types d'écoles. Nous étudions aussi actuellement, à l'aide d'enquêtes – tests, l'acquis intellectuel et l'attitude morale de la jeunesse atteignant sa majorité.

L'étendue de ces recherches et les méthodes qui y sont employées ne peuvent être présentées dans ce court article d'information. Nous mentionnons seulement, d'une façon générale, l'object des recherches entreprises, pour montrer son étroite liaison avec les tâches et les besoins croissants de l'enseignement. La majorité de ces recherches pourrait servir de thème à la coopération internationale des pédagogues puisque dans de nombreux pays des problèmes semblables apparaissent; – mais certains problèmes pédagogiques plus généraux se dessinent et sur ces problèmes j'attire actuellement l'attention.

Nous passons ainsi au deuxième groupe de problèmes. Quelle devrait être l'éducation pour qu'elle prépare à participer à l'édification du nouvel avenir de notre nation? Comment la pédagogie devrait-elle servir aux besoins de l'éducation?

Il existe à mon avis quatre groupes de problèmes fondamentaux de la théorie et de la pratique pédagogique actuelle en Pologne, quatre directions prises par les recherches pédagogiques. Premièrement ce sont les problèmes de l'éducation et de la société. Ils comprennent deux grands cycles de questions: le premier comporte la question du fonctionnement social du système d'enseignement; celui-ci doit être conçu sur la base formée par les facteurs sociaux de développement et de diffusion de l'instruction et de la culture ainsi que par les besoins sociaux dans tous les domaines de la vie. Le problème central y est celui de la base, du contenu et des résultats de l'éducation et de l'enseignement. Aux États-Unis, on a développé diverses sortes d'examens-tests, qui doivent, avant tout, définir l'utilité sociale de l'homme indépendamment de l'éducation et de l'instruction auxquelles il est soumis. Nous n'estimons pas qu'une telle conception soit juste. On ne devrait pas évaluer l'homme d'après ce qu'il est, mais d'après ce qu'il devient et peut devenir grâce au travail sur des tâches définies et grâce à l'aide qu'on lui donne. Comment parvenir à découvrir ces possibilités dynamiques, comment évaluer les facteurs dont dépend leur réalisation?

Chercher une réponse à cette question incite à une discussion fonda-

mentale, pour savoir ce que sont réellement ces résultats de l'instruction et de l'éducation et comment les constater ?

De même la question du contenu de l'instruction et de l'éducation est à discuter. L'Unesco a entrepris une action internationale d'études à ce sujet. Mais elle est conçue pour l'instruction de ceux qui l'emportent dans les sélections sociales ; notre point de vue à nous est de tendre à un niveau d'instruction généralisée croissant en même temps que le progrès du socialisme et, selon ce point de vue, d'établir l'étendue et le contenu de l'instruction. Que devrait savoir du monde et de la vie, l'homme qui sera le vrai co-propriétaire de son pays ? Comment et dans quel domaine doit-il compléter ces connaissances quand il le devient ?

La deuxième question est l'éducation sociale des individus. C'est pour nous une chose importante que de préciser exactement le caractère distinctif de la conception scientifique de ce problème du point de vue marxiste. Cela doit être lié à la critique fondamentale de la théorie individualiste de l'adaptation, formulée sous diverses formes dans la pédagogie sociologiste américaine, ainsi qu'à la critique des diverses théories collectivistes du groupe social, celui-ci étant considéré comme le tout idéal des membres qui le forment. Le marxisme s'est aussi bien opposé aux conceptions individualistes de la société qu'à l'autre alternative des théories sociologiques qui présentaient la société comme étant un tout spécifique. La nouveauté scientifique et pratique de la position de Marx a justement été de réfuter la thèse individualiste qui déclare que la société n'est qu'une somme d'individus indépendants et autonomes, et de rejeter tout à fait la thèse soi-disant opposée : que la société est un tout collectif, spécifique, différent de ses parties, un tout qui forme les individus et détermine complètement leur développement. "La société – a écrit Marx – ne se compose pas d'individus, mais exprime l'ensemble des relations et des dépendances dans lesquelles les individus restent réciproquement les uns envers les autres". Cette thèse vise aussi bien la conception atomistique que la conception intégrale de la société. Tout l'enseignement de Marx a non seulement démasqué les illusions de l'individualisme bourgeois mais aussi de la mystique du groupe bourgeois ; il a montré les conditions effectives pouvant assurer à chaque homme les possibilités d'un développement complet, conditions résultant de la libération des classes opprimées, de la transformation objective des relations effectives entre les hommes.

C'est seulement en se basant sur une analyse sociale très précise des liens qui se forment dans les conditions d'édification du socialisme que l'on peut tirer des conclusions utiles à la théorie et à la pratique de l'éducation collective des enfants et des jeunes, c'est-à-dire de la géné-

ration qui doit participer à ces nouvelles formes de la vie sociale et les développer. La critique de la conception atomistique et de la conception intégrale de la collectivité est donc de nouveau un problème fondamental qu'il est impossible d'omettre. Dans chaque acte pratique et dans tout essai théorique ce problème apparaît, et s'il n'est pas résolu d'une façon critique et consciente, il sera alors – comme tout phénomène des éléments qui n'est pas éclairci – une charge nuisible à notre action.

C'est sur la ligne indiquée par la définition de Marx, citée plus haut, que nous voyons la défaite de la soi-disant alternative entre les conceptions atomistiques et intégrales de la collectivité. Elle établit, dans le domaine pédagogique, la portée particulière de l'activité objective du groupe, en tant que base de sa structure et de ses liens. La conception atomistique et la conception intégrale du groupe se basaient sur le même principe: qu'on ne peut opérer qu'avec des individus et des groupes. La première conception traitait en absolu l'individu, la seconde, le groupe. Mais ni l'une ni l'autre ne tenait compte du troisième partenaire – vraiment le principal – de la réalité objective à laquelle les hommes participent et qu'ils développent par leur activité. C'est justement ce monde objectif qui est en même temps l'oeuvre des hommes et en même temps une réalité qui leur est étrangère, qui les limite et a des exigences envers eux, une instance qui juge de leur habileté – ce monde objectif, à la création duquel coopèrent les hommes et qui, lui, coopère à créer l'homme, décide de l'étape de son développement et en même temps de celle de sa servitude. En continuant à créer ce monde objectif d'après les lois qui lui sont propres, l'homme triomphe de sa propre silhouette historique et en crée une nouvelle. L'élément fondamental de la vie en commun des hommes est la participation de l'homme à ce monde objectif par sa propre activité; c'est sur cette base que s'établissent les processus de la vie de l'individu et de la vie collective. L'homme ne se développe pas en oscillant entre son individualité et le groupe, il se développe en participant activement au monde objectif de l'histoire humaine, participation qui se manifeste sous des formes individuelles et collectives. En conséquence, ce n'est pas seulement le fond subjectif psychique qui remplit ces formes, mais l'activité indiquée, fixée, marquée par des tâches objectives et des rigueurs objectives. En triomphant ainsi du subjectivisme de l'individualisme, nous triomphons en même temps du subjectivisme qui est en principe le même, à savoir celui qui caractérisait la mystique si diverse des groupes sociaux; nous ouvrons la voie au vrai collectivisme, qui est une liaison de l'individualité et du groupe basé sur une activité objective. Ceci, traduit dans le langage pédagogique, signifie que le problème fondamental d'éducation de la collectivité n'est pas le rapport

des individus entre eux et avec le groupe, mais la coopération dans une activité effective et objective d'où naissent toutes les formes de la vie en commun, ses succès et ses défaites. La discussion de cette thèse fondamentale a une importance décisive pour la théorie et la pratique de l'éducation collective, car chaque pas dans le domaine de l'organisation de la collectivité est un choix entre la conception de la vie en commun en tant qu'expression des relations psychiques subjectives entre les individus ou à l'intérieur des groupes, et la conception de la vie en commun en tant que fonction de coopération dans une activité objective.

Le problème de la personnalité de l'homme et du rôle de l'histoire est étroitement lié à celui de l'éducation et de la société. En considérant les bases et le fond de l'éducation de l'homme, l'ancienne pédagogie les définissait d'ordinaire d'après diverses conceptions de l'essence humaine qui devait être un modèle idéal pour les individus empiriques et la mesure de leur vie comme phénomène. Différents courants de la pédagogie bourgeoise, surtout au XIX^e et au XX^e siècle ont réagi contre une telle conception, en s'efforçant de définir les bases et le fond de l'éducation d'après l'existence concrète des hommes en tant qu'individus ou en tant que membres de groupes sociaux. La théorie matérialiste de l'éducation renverse ces deux positions et écarte leur opposition apparente. La mesure de l'homme n'est ni la conception invariable et arbitraire de "l'essence" ni son existence actuelle qui est historiquement variable et souvent historiquement accidentelle. La mesure de l'homme est cette activité historique qui crée une vie nouvelle, et par suite, des hommes nouveaux.

De ce point de vue, le problème de la personnalité ne peut être conçu que dans les perspectives de l'histoire qui est en train de se créer. Cela signifie une opposition fondamentale à ces deux grandes conceptions de la personnalité que la pédagogie bourgeoise avait développées dans la dernière moitié du siècle dernier, à savoir les conceptions culturaliste et psychanalytique. La création de la théorie marxiste de la personnalité aurait dû dévoiler ces processus fondamentaux de la formation des hommes, processus qui se produisent surtout aux tournants de l'histoire et compliquent d'une façon particulière bien des problèmes: celui de l'identité de l'individu et du développement individuel, celui de la fidélité aux traditions tout en se libérant de ce qui, jusqu'alors, avait été une entrave à la morale et à la façon de voir le monde, celui du choix dans la vie et en soi-même, d'une vie nouvelle, pour se transformer et atteindre à la maturité correspondant à la situation historique et aux tâches qui en découlent; et aussi le problème de savoir s'instruire sur les valeurs que la vie nouvelle de la nation a tirées du passé et enfin le problème de

l'éducation morale par la participation individuelle à l'activité générale. Sans une telle théorie de la personnalité, il est difficile de penser à résoudre correctement une question détaillée quelle qu'elle soit.

En effet, dans toute décision pédagogique de détail – que nous nous en rendions compte ou non – est impliquée une théorie définie de la personnalité qui dit quelque chose de sa structure, de sa hiérarchie, de ses motifs et de ses forces propulsives. Nous nous sommes opposés, à juste titre, à toutes les théories qui traitaient le développement de la personnalité comme "psychomancie" intérieure gérée par les conflits existant entre les impulsions et la morale, entre le désir de puissance et le sentiment de la communauté, entre les instincts sexuels et les instincts de la mort. Tout en appréciant l'importance de la première enfance, nous avons pensé qu'elle ne décide pas infailliblement de toute la vie de l'homme. Et nous ne croirons jamais que les organisateurs de la barbarie hitlérienne ont été ce qu'ils étaient uniquement parce qu'ils n'avaient pas été gâtés dans leur enfance. Pourtant, nous ne considérons pas non plus que les conceptions adaptatives définissant le processus de formation de l'individualité comme une adaptation à la situation ou à ce qu'on appelle les modèles d'individualité, soient bien fondées. Elles n'expliquent pas ce qui est le plus important ; à savoir que l'homme grandit et dépasse son entourage et ses modèles, que les hommes luttent pour un meilleur avenir social et une vie propre dans toute sa plénitude.

Le troisième problème est celui de la connaissance et de l'activité. Il est étroitement lié aux fondements historiques de la personnalité et à son développement au cours de la participation historique. L'ancienne pédagogie oscillait entre les tendances de l'intellectualisme et du pragmatisme, perdant de vue soit le champ d'action de l'élève, soit le champ de sa connaissance.

L'intellectualisme n'a pas perçu le problème compliqué des dépendances réciproques entre la pensée et l'action, le pragmatisme l'a résolu sans tenir suffisamment compte de la connaissance objective, systématisée dans la science humaine. Pour la pédagogie socialiste, il est particulièrement important de comprendre exactement les relations réciproques de la théorie et de la pratique, aussi bien dans le domaine de la connaissance que dans celui de la morale. En dehors de l'alternative de l'intellectualisme et du pragmatisme on ne trouve d'issue qu'en s'appuyant sur le fondement historique de l'individualité, fondement négligé par ces deux courants, qui – malgré des contradictions – n'avaient en vue qu'un individu particulier pris indépendamment de sa situation historique et de ses tâches. La pédagogie irrationaliste ne concevait pas la question autrement : pour elle la connaissance et l'activité étaient quelque chose

de secondaire par rapport aux actes spontanés et créateurs constituant la personnalité. C'est Bergson qui a le plus complètement présenté cette théorie; son influence sur la pédagogie atteignait les questions les plus détaillées de la didactique et de la méthodique. Ce jaillissement de la création devait exiger des soins spécifiques, libre de toutes les théories mécanistiques et finalistes. La pédagogie socialiste voit autrement cette question. Nous estimons que la création n'est pas la force primordiale de la vie individuelle, force qui dépérirait dans les mécanismes et les finalités de l'existence quotidienne, mais qu'elle est la réalisation atteinte par l'homme qui se développe grâce à une formation convenable des mécanismes et de la finalité.

Bergson a bien vu la différence séparant les actions mécanisées et finalisées des actions créatrices, mais c'est à tort qu'il a établi leur contradiction fondamentale comme se détruisant réciproquement. En appréciant la différence à sa juste valeur, nous voyons notre problème principal se formuler dans la question: comment organiser les actions mécaniques et les actions finalisées en éducation pour qu'elles deviennent la base des actions créatrices?

Chercher la réponse à cette question nous conduit au tréfonds même des problèmes de la didactique et de l'éducation. Les perspectives de cette question nous permettent de voir, d'une manière juste, l'importance de la physiologie de Pawlow pour la pédagogie, elles permettent également de s'opposer aux théories irrationnelles de la création spontanée des enfants, mais en même temps, de s'opposer aux formes établies, imposées, du dressage intellectuel et moral.

En suivant ce chemin, nous pouvons pleinement apprécier la valeur éducative de ce qu'on a appelé "le bon travail". La solution correcte du problème de la connaissance et de l'activité n'est pas possible si l'étape essentielle de l'éducation n'est pas l'instance du "bon travail". En éducation, non seulement l'opinion de l'éducateur et celle de la collectivité ont de l'importance, mais aussi justement cette instance objective et positive. Dans un certain sens, l'opinion de l'éducateur et celle de la collectivité ne font qu'exposer cette instance en question. Cela concorde avec ce que nous avons dit précédemment, en montrant l'importance du monde objectif pour le développement de l'homme, ce monde objectif qui est, à la fois, son oeuvre et sa prison. Il est, sans doute, inutile d'ajouter que justement notre société a un besoin pressant d'une telle éducation pour sa jeune génération, afin que celle-ci ait, profondément enracinée la conviction que, dans chaque action entreprise, persévérer dans les critères objectifs du "bon travail", doit être le point d'honneur de l'homme.

Enfin, le quatrième problème. Comment proportionner l'actualité et l'avenir en éducation? C'est un des plus importants problèmes de la pensée et de la pratique sociale. C'est également le problème fondamental de l'éducation. L'éducation consiste d'ordinaire, à préparer un certain avenir, mais ses fruits tardifs dépendent principalement de ce qu'elle est dans la vie actuelle de l'élève. La pédagogie bourgeoise a adopté diverses solutions concernant ce dilemme: parfois elle ne considérait que les tâches futures de l'élève et l'obligeait à s'y préparer sans égards pour la façon dont il y réagissait alors, parfois au contraire, elle n'avait soin que de ce qui était alors attirant pour l'enfant et ne tentait en rien de former en lui ce qui n'était nécessaire qu'à l'avenir..

Le problème de la vie quotidienne et des perspectives de l'avenir est aujourd'hui l'un des problèmes les plus vivement discutés dans les pays capitalistes. Les positions les plus diverses s'y entrecroisent. On y voit aux prises le tableau pessimiste de l'avenir le plus proche, dans lequel l'homme sera soi-disant abaissé au niveau d'un robot mécanique et la conviction optimiste que, grâce à l'automatisation, il arrivera à une vie facilitée et aisée. Mais qu'a-t-il à faire, de cette vie facile et libre? — c'est la question qui tourmente bien des écrivains. Dans l'analyse de la situation actuelle on trouve des sentiments de lassitude et de découragement mêlés à des tendances à la fuite dans la solitude quelque part loin des hommes; cette incapacité à surmonter l'ennui de la vie quotidienne mène à l'extravagance ou à la mystique; dans d'autres cas un contentement complet des conditions de vie fait rechercher un équilibre adaptatif et fait renier tout ce qui pourrait l'ébranler — l'art qui bouleverse et la science qui détruit les préjugés sont mal vus. Nous trouvons-nous "avant le déluge?"

Quelle est la conception socialiste de la vie quotidienne? A quel point sommes-nous vraiment en état de montrer que nous avons déjà franchi la frontière historique du déluge? Nous savons que le jour présent ne devrait pas être traité comme le terrain de la vie humaine qui demande une adaptation complète — ainsi que le veut la philosophie optimiste de l'éducation de l'individu pour sa tranquillité personnelle, mais qu'il doit être le terrain de la vie qui actuellement nous importe, où il y a place aussi pour la lutte en vue d'un lendemain meilleur. Nous savons que le jour présent ne peut pas être considéré comme étant un terrain de forces ennemies à l'individu, terrain d'où le seul moyen de s'échapper est une cure psychanalytique ainsi que nous l'enseigne la philosophie pessimiste de la peur et de la lassitude.

Former le jour présent, la vie quotidienne à la mesure de l'idéal socialiste de l'avenir — voilà la grande affaire de notre époque. Cela exige de

faire savamment concorder la plénitude de la vie actuelle avec les perspectives de l'avenir pour lesquels les renoncements sont indispensables. La question qui a été dernièrement chez nous un problème de la politique économique est aussi une question d'éducation de l'homme. L'organisation convenable des stimulants matériels du travail est assurément une tâche très importante, mais, du point de vue pédagogique, la question a un caractère plus vaste. Il s'agit, pour parler d'une façon générale, du grand problème des rapports de l'homme avec le monde qui l'entoure, il s'agit de vaincre tout ce qui faisait des hommes, dans leur propre conscience, des intrus dans leur propre monde humain, tout ce qui faisait que ce monde était pour eux un domaine de servitude et une école de découragement au lieu d'être le terrain de leur propre activité scientifique et de leur propre développement. Marx a posé le grand problème de la défaite de l'aliénation d'une façon réelle, sur la trame des changements historiques et sociaux; cela signifie justement la possibilité "de mettre d'accord" l'homme et le monde, en se basant sur le principe de son pouvoir effectif dans ce monde. La pleine participation de l'homme au monde social créé par tous, consiste à réagir de façons diverses à différents stimulants, à élargir le rayon d'action dans lequel ces stimulants sont perçus. Le fait de gagner l'attachement de l'homme à son travail résulte sans doute de l'action de stimulants matériels, mais il n'en dépend pas exclusivement. Il est en même temps la conséquence d'avoir gagné en général l'homme à toute la réalité dans laquelle il vit, de l'avoir gagné comme un participant jouissant de ses pleins droits et comme un possesseur responsable. C'est justement ce fait de gagner l'homme, qui, entre autres, est une question d'éducation.

Dès le dix-huitième siècle, la pensée pédagogique a justement montré l'importance éducatrice "des devoirs et des droits de l'homme". C'était à la veille de la lutte pour la démocratie bourgeoise. Au cours de la lutte pour la démocratie socialiste ce problème devient d'autant plus important. Il s'agit du grand problème de la "réconciliation" de l'homme avec le monde en élargissant ses droits et les devoirs dont il est responsable. L'élargissement du rayon de ses tâches développe l'homme à condition que l'éducation lui assure les qualifications nécessaires à leur accomplissement. De même l'élargissement de ses droits développe l'homme, mais à condition que l'éducation lui apprenne comment en profiter. Dans ces deux domaines le rôle de l'éducation est très grand. Il est clair que ce rôle doit se manifester dès les premières années de l'enfance, car c'est en effet pendant ces premières années qu'il faut élever les enfants tout autrement qu'on le faisait dans tous les autres systèmes sociaux, puisqu'on doit les préparer à participer à la société socialiste.

A la lumière de cette nouvelle situation, le problème de la spontanéité de l'enfant et du rôle dirigeant de l'enseignant n'est plus aujourd'hui le problème le plus difficile. Le plus difficile est celui de savoir quelle doit être cette préparation même à l'avenir, ce qu'on doit inculquer à la vie actuelle de l'enfant, ce que doivent contenir les expériences actuelles, quel acquis de la culture générale et surtout quelle instruction professionnelle seront nécessaires par exemple aux jeunes qui entreront dans la vie productive dans dix ans et y resteront jusqu'au commencement du XXI^e siècle. Comment devrait on aujourd'hui organiser l'éducation en vue du travail, puisque s'ouvrent devant nous des perspectives de changements fondamentaux résultant aussi bien des progrès de l'automatisation que de ceux de la technique atomique, résultant enfin du développement de l'édification socialiste d'où s'ensuivent des changements dans le recrutement professionnel.

Un problème également difficile est celui que nous énonçons ici sous forme de question: comment organiser l'éducation pour que l'enfant ne soit pas seulement l'objet de l'éducation mais qu'il en soit aussi le sujet?

Ces deux problèmes: celui de la préparation à la vie et celui de la vie actuelle de l'enfant, exigent des discussions essentielles sans lesquelles toutes les solutions détaillées théoriques et pratiques seront insuffisantes. Une telle discussion exige à son tour une analyse bien plus approfondie de la culture actuelle et de ses perspectives de développement, que cela n'était nécessaire aux époques de stabilité; elle exige également une analyse beaucoup plus profonde de plusieurs notions philosophiques, surtout de celle de développement. Faire peu de cas de cette première analyse mènerait à ce que la pédagogie traite "l'éducation pour l'éducation" ce qu'on reproche déjà. Négliger le deuxième point rend impossible une analyse plus précise du travail éducatif. Que signifie, au sens pédagogique, que le développement s'effectue par sauts? Que signifie réellement que la quantité se transforme en qualité? Cela a-t-il un sens en éducation et lequel? Si le développement se fait par contradictions, quelles contradictions se relèvent en éducation? Est-ce que ce qu'on appelle la négation de la négation en tant que loi du développement peut être appliquée dans le domaine de la pédagogie ou bien y est-il l'expression de conceptions métaphysiques du processus de transformation de l'homme? Cet ensemble de questions qui d'ailleurs peut être facilement élargi, montre nettement que beaucoup de questions philosophiques ont une importance fondamentale pour analyser et diriger le processus du développement de l'enfant. Si ce travail doit être bien exécuté, il doit être lié à une analyse approfondie de l'idée de développement. Ce sont là nos principaux problèmes fondamentaux théoriques. En les exposant,

je désire souligner les différences fondamentales qui séparent notre théorie pédagogique des conceptions de la pédagogie psychanalytique et de la pédagogie d'adaptation, de la pédagogie individualiste et de celle qui prône la mystique du groupe, de la pédagogie païdocentrique et irrationnelle, de la pédagogie du "behaviourisme" et du pragmatisme.

Mais je tiens en même temps à souligner combien nos aspirations sont proches de cette grande tradition européenne qui, en éducation, tendait au plein développement de l'homme par son éducation et par sa participation à la création d'une vie sociale meilleure pour tous, cette grande tradition que défend et que développe la pensée pédagogique progressive dans le monde entier.

PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING IN POLAND TODAY

by B. SUCHODOLSKI, Warsaw

Within the profoundly changing social system of Poland the rôle of teaching and of education is becoming especially important. It is particularly to be noted that the educational system has been made democratic and that new educational problems have arisen.

The traditional school system for the training of an élite has been reformed. In 1945 the compulsory seven-years primary school was established for all children, and also the four-years secondary school at the end of which the pupils can undertake higher studies. This system has experienced many difficulties because of the rapid increase in births in Poland of today. Nevertheless, the percentage of children attending school is growing in comparison with that before the war. The development of the different stages of education has been unequal. At the nursery school (école maternelle) stage results are not yet satisfactory. The greatest progress has been made in primary education both in the increase in the number of children attending the compulsory school and in the growth of the number of teachers. Noteworthy progress has been made in secondary education in general as well as in vocational education. As regards the development of higher education, particularly significant are the increase in the number of students and the change in their social origin. There are now 47 such students for each 10,000 inhabitants, 60% of them being from working class and peasant families. Mention must also be made of Polish achievement in the field of adult education. The development of courses for workers is a vast undertaking outside the school leading to the spread of education and culture.

The far-reaching social changes have been the cause of a great cultural awakening amongst the masses, a growing desire for instruction and self-education, an increased attendance at theatres and museums and a growth in the number of lectures and publications.

Despite this progress the following problems have been encountered in educational work:

First, how to help children who are backward in their studies. Secondly, how the school should assist young people who have left the primary school early or have

completed their primary schooling but are not continuing their education in any other school. Thirdly, how the secondary school should undertake its dual task of preparing pupils either for higher education or for immediate entry into working life. Reform of the school system is present under discussion.

This extension of our school system was the starting point of many attempts to train teachers and to make their training more effective by drawing upon the results of educational research.

Amongst educational problems there are four groups of questions fundamental to the theory and practice of pedagogy as these are understood in Poland today.

1. *The social functioning of the educational system.*

What actually are the results of teaching and of education, and how can they be evaluated? What should a true "co-owner" of his country know of the world and of human life?

2. *The social education of individuals.*

How, avoiding the illusions of individualism and the "mystique" of the group, can one assure to every human being opportunities for complete development, and enable him to benefit from the conditions resulting from the liberation of the oppressed classes and from the objective transformation of relations amongst men? The particular function of the objective world, which is at the same time both the work of men and a reality foreign to them, must here be emphasised; the participation of man in this objective world through his own action must be seen as a fundamental element in life common to all men. The fundamental problem of the education of the community is not how to improve relations between individuals themselves or with groups, but how to cooperate in an effective and objective action from which all forms of community life can spring.

3. *Knowledge and activity.*

It seems particularly important to understand the reciprocal relations between theory and practice in the field of knowledge as well as in that of morality. While not admitting a contradiction between mechanical actions and ultimate actions the problem is recognised as one of organising these in education in such a manner that they may become the bases of creative activities. The educative value of what is called "good work" is fully appreciated.

4. *The problem of providing in the right proportions for the present and the future.*

To create today in the form of the ideal of tomorrow is the great problem of our era. It presents itself when the possibility of "reconciling" man with the world is considered: man tends to exaggerate his own rights and duties. This problem seems to be closely linked with one which can only be expressed by a question. How can education be organised so as to make the child not only the object but also the subject of education?

While emphasising the differences between socialist pedagogy and the many bourgeois pedagogical theories, we must admit our association with a great European tradition which in education always aims at the full development of the human personality.

ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSPROBLEME IM HEUTIGEN POLEN

von B. SUCHODOLSKI, Warschau

Im Rahmen der grundlegenden Umwandlung der sozialen Struktur des heutigen Polen gewinnt das Erziehungs- und Bildungswesen erhöhte Bedeutung. Dabei fällt besonders eine Demokratisierung des Bildungswesens und das Auf-tauchen neuer Erziehungsprobleme ins Auge. Das traditionelle Schulsystem, das die Ausbildung einer Elite zum Ziel hatte, wurde umgestaltet. 1945 richtete man die 7jährige obligatorische Grundschule ein, auf der sich eine 4jährige zur Hoch-schulreife führende Schule aufbaut. Das rasche Ansteigen der Geburtenziffern im heutigen Polen stellt der Durchführung dieses Systems zahlreiche Hindernisse entgegen, aber trotzdem wächst, verglichen mit dem Vorkriegsstand, der Pro-zentsatz der eine Schule besuchenden Kinder. Die einzelnen Stufen des Schulwe-sens entwickeln sich unterschiedlich. Die Arbeit in den Kindergärten hat noch nicht zu befriedigenden Ergebnissen geführt, hingegen hat man im Rahmen der 7jährigen Volksschule große Erfolge zu verzeichnen, die sich im Anwachsen der Zahl der schulpflichtigen und die Schule auch besuchenden Kinder sowie im An-wachsen der Zahl der Lehrer ausdrücken. Bemerkenswerte Fortschritte sind auch in der weiterführenden Schule erzielt worden, sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Zweig. Auf der Hochschulebene fällt vor allem das An-wachsen der Zahl der Studierenden und die Verschiebung in der sozialen Struktur der Studentenschaft auf. (47 Studenten auf 10 000 Einwohner, 60% Arbeiter- und Bauernkinder). Erwähnung verdient auch der auf dem Gebiet der Erwachse-nenbildung erreichte Ausbau des Arbeiter-Bildungswesens, eines umfassenden Werkes zur Verbreitung von Bildung und Kultur außerhalb der Schule.

Die tiefgreifende soziale Umstellung hat zu einem großen kulturellen Erwachen der Massen geführt, zu einem aus eigenem Antrieb stammenden wachsenden Be-dürfnis nach Wissen und Lernen, nach dem Besuch von Theatern und Museen sowie zu stärkerer Aktivität im Verlags- und Vortragswesen.

Trotz dieser Fortschritte hat die pädagogische Arbeit mit manchen Schwierig-keiten zu kämpfen. In erster Linie stellt sich das Problem des Schulversagens; zweitens fragt man sich, wie die Schule denjenigen jungen Leuten helfen soll, die ihre Grundschulbildung (manchmal vorzeitig) abgeschlossen haben, jedoch nicht auf eine weiterführende Schule übergehen; zum dritten geht es um die Aufgaben-stellung der weiterführenden Schulen, die die Schüler gleichzeitig zur Hoch-schulreife und ins Berufsleben führen sollen. Zur Zeit sind Gespräche über die Möglichkeiten einer Reform des Schulsystems im Gange.

Die Erweiterung des Erziehungs- und Bildungswesens führt unter Berücksich-tigung pädagogischer Forschungsergebnisse zu zahlreichen Bemühungen um eine Verbesserung der Lehrerbildung.

Unter den eigentlichen Erziehungsproblemen unterscheidet der Verfasser vier Gruppen grundsätzlicher Fragen der pädagogischen Theorie und Praxis des heu-tigen Polen.

1. *Soziale Wirksamkeit des Unterrichtswesens*: Was wird durch Erziehung und Unterricht tatsächlich erreicht, und wie läßt sich das Erreichte feststellen? Was muß der Mensch, der einmal „Mitbesitzer“ seines Landes sein wird, von der Welt und vom Leben wissen?

2. *Die Heranbildung des einzelnen zu seiner Aufgabe als Glied der Gesellschaft:* Wie kann man, ohne Rücksicht auf einen illusionistischen Individualismus und unabhängig von jeglicher „Gruppen-Mystik“, jedem die volle Entwicklung seiner Persönlichkeit garantieren und diejenigen Lebensbedingungen schaffen, die sich aus der Befreiung der unterdrückten Klassen und aus der Umwandlung der menschlichen Beziehungen ergeben? In diesem Zusammenhang muß man die besondere Funktion der objektiven Welt betonen, die zugleich Werk des Menschen und eine ihm fremde Realität ist. Die tätige Anteilnahme des Menschen an dieser objektiven Welt muß als ein allen Menschen gemeinsames Lebensprinzip erkannt werden. Als Grundproblem der Erziehung der Gemeinschaft stellt sich nicht etwa die Verbesserung der Beziehungen der Menschen untereinander oder zu einer Gruppe, sondern das der gemeinsamen Arbeit an einer realen und objektiven Aufgabe, aus der sich alle Formen des Lebens einer Gemeinschaft herleiten lassen.

3. *Wissen und Handeln.* Es scheint besonders wesentlich zu sein, die Wechselbeziehungen von Theorie und Praxis, sowohl auf dem Gebiet des Wissens als auf dem der Moral, zu verstehen. Der Verfasser verneint einen Widerspruch zwischen mechanischen und finalen Tätigkeiten und stellt als Problem heraus, diese so in den Erziehungsprozeß einzuordnen, daß sie zur Grundlage schöpferischer Tätigkeiten werden. Der erzieherische Wert dessen, was man „eine gute Arbeit“ nennt, wird vom Verfasser voll anerkannt.

4. *Der Anteil des Heute und des Morgen im Erziehungsplan.* Das Heute nach dem Ideal der Zukunft zu gestalten, ist das große Problem unserer Zeit. Es stellt sich da, wo es um die „Versöhnung“ des Menschen mit der Welt geht. Der Mensch neigt dazu, seine Rechte und Pflichten zu erweitern. Dieses Problem scheint in einem engen Zusammenhang mit einem anderen zu stehen, das sich nur in der Form einer Frage stellen läßt: Wie kann man auf die Erziehung einwirken, damit das Kind nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt der Erziehung wird?

Wenn wir auf die Unterschiede zwischen der sozialistischen Pädagogik und den zahlreichen Theorien der bürgerlich-westlichen Pädagogik hinweisen, müssen wir auch unsere Bindungen an eine große europäische Tradition hervorheben, die sich stets die Erziehung zur voll entfalteten menschlichen Persönlichkeit zum Ziel setzte.

PROSPEKTIVE PÄDAGOGIK

VON FRIEDRICH SCHNEIDER, München

Von den ältesten Zeiten der Menschheitsgeschichte an hat der Mensch sich um das Vorherwissen des Kommenden, um die Zukunftsschau, auf vielerlei Weise bemüht. Schon bei den Babyloniern, Hethitern und Etruskern deuteten eigens dafür geschulte Priester die Zukunft aus Leber und Galle, betrieben sie die sog. Leberschau, die auf der Ansicht beruhte, daß die Leber Spiegel des Kosmos sei. Die Antike kannte heilige Weissagungsstätten (Orakel) und die Inkubation, den Schlaf an heiliger Stätte, um im Traum Hinweise und Rat für das zukünftige Handeln und Verhalten zu empfangen. Rom besaß ein eigenes Priesterkollegium, die Auguren, das mit der Aufgabe betraut war, den Götterwillen und die Zukunft durch Auspizien, d.h. durch Beobachtung des Fluges, des Fressens und des Schreies bestimmter Vögel zu erforschen, ein Brauch, der von den Etruskern aus Asien nach Italien gebracht worden war.

Der aufgeklärte Mensch des 20. Jahrhunderts hält sich für berechtigt, auf all diese Versuche, hinter denen er nur Aberglauben und Betrug sieht, hochmütig herabzublicken. Aber dieser Hochmut ist wenig berechtigt. Als Betrug hatte schon Cicero die Auspizien bezeichnet, und unterliegen nicht viele unserer Zeitgenossen einer ähnlichen Täuschung und verwandtem Betrug, wenn sie Charakter, Schicksal und Zukunft der Menschen aus der Konstellation der Sterne lesen wollen? Aber wenn wir auch diese modernen Versuche als Betrug, Aberglauben oder Scharlatanerie ablehnen, werden wir doch zugeben müssen, daß es echte Prophetien und parapsychologisches Vorhersehen (Präkognition) gab und gibt. Von durchaus ernst zu nehmenden Gelehrten wird die Ansicht vertreten, Telepathie, Hellsehen und Zukunftsschau könnten als Fakten nicht mehr bezweifelt werden. Aber selbst wenn man sich dieser Ansicht widerspruchslos anschließt, wird man doch zugeben müssen, daß es sich bei ihnen um so vereinzelte Erscheinungen handelt, daß sie praktisch, d. h. für eine voraussehende Handlungsplanung, ohne Bedeutung sind.

Die Sehnsucht der Zukunftsschau aber, die im Wesen des Menschen begründet ist, bleibt bestehen und treibt den menschlichen Geist an, nach anderen Wegen der Präkognition auszuschauen. Zeitweise glaubte man, ihn in der historischen Rückschau gefunden zu haben, indem man vergangene geschichtliche Ereignisse als Modellfall noch ausstehender geschichtlicher Vorgänge ansah oder geschichtliche Gesetze behauptete, an deren Hand man die Zukunft berechnen, die Entwicklung, die sich

aus gegebenen Zuständen ergeben müsse, voraussagen könne. Oder vorsichtiger als die Anhänger dieser beiden Methoden: man glaubte aus dem Verlauf vergangener Ereignisse wenigstens Wahrscheinlichkeitsschlüsse auf kommende Ereignisse ziehen zu dürfen, ähnlich wie der Beobachter zweier Schachspieler bei vielen Partien schließlich bei einem neu begonnenen Spiel zwar nicht mit Sicherheit, aber doch mit einiger Wahrscheinlichkeit Schlüsse auf ihr Verhalten ziehen kann ¹⁾).

Aber auch dieser Weg der historischen Rückschau, der in meiner Jugend sehr häufig mit den Versen des damals viel gelesenen Epos „Dreizehnlinden“ von Friedrich Wilhelm Weber charakterisiert wurde:

„Da sich stets die neuen Tage
aus dem Schutt der alten bauen,
Kann ein ungetrübtes Auge
rückwärtsblickend vorwärtsschauen“,

konnte aus mehreren Gründen nicht zu einer wirklichen Erkenntnis der Zukunft führen, und zwar wegen der Einmaligkeit aller geschichtlichen Fakten, wegen der Stärke des freien Willens gegenüber der Bedeutung der Umwelt, der Macht der Persönlichkeit und wegen der Rolle, die dem Faktor zukommt, den wir gewöhnlich als „Zufall“ bezeichnen, der sich unseren Berechnungen und Messungen entzieht, erst recht, wenn wir hinter diesem sog. „zufälligen Geschehen“ das Walten einer höheren Macht sehen. Der Mensch ist eben nicht nur ein „animal historicum“, sondern auch ein „animal metahistoricum“.

Nach dieser kurzen Überschau über erfolglose Versuche der Zukunftsschau bleibt die Frage, die auch Eduard Spranger in den „Pädagogischen Perspektiven“ ²⁾ stellt und deren positive Beantwortung eine „Entlastung des Menschen von eigenen Entschlüssen, eine Entlastung des Geistes, eine Eindeutigkeit dessen, was man soll“ bewirken würde: „Gibt es überhaupt eine Wissenschaft, die genau weiß, aus Gründen weiß, wie die Geschichte weitergehen muß“ noch immer wach. Das gilt besonders von unserer Zeit, die „durch und durch erfüllt ist von der Leidenschaft des Vorausberechnens“ ³⁾, und – wie es scheint – eine Art mehr oder minder exakter Zukunftsschau und Zukunftsplanung auf Grund einwandfreier und nachprüfbarer Unterlagen, wenigstens im wirtschaftlichen und technischen Sektor, zumal in USA und Sowjetrußland, erarbeitet hat. Durch sorgfältige Erforschung der Bodenschätze, der Klimaverhältnisse, der möglichen Verkehrswege, der Be-

¹⁾ Max Buchner, *Lehren der Geschichte*. Max-Hueber-Verlag, München o. J. S. 5.
²⁾ Heidelberg 1951, S. 7
³⁾ Ebd.

völkerungszahl und -dichte, der Eigenart ihrer Bedürfnisse und Wünsche, ihrer Beeinflußbarkeit und Kaufkraft, der Lagerbestandsstatistik und sonstiger statistischer Unterlagen (der Markt- und Meinungsforschung) gewinnt man eine gewisse Zukunftsvorschau und daraus die Unterlagen für eine wirtschaftliche Zukunftsplanung, Planung der Produktion, der Werbung, des Handels usw.

Als besonders wertvoll, ja notwendig, hat man eine solche Zukunftsplanung für das technische Gebiet erkannt, weil sich dort ihre Unterlassung mehrmals als verhängnisvoll erwiesen hat. Große technische Erfindungen, wie die der Dampfmaschine oder des Motors, haben die auf sie nicht vorbereiteten Völker mit der Wucht von Naturereignissen getroffen. Die Wirkungen dieser Erfindungen auf die Wirtschaft, auf den in ihr tätigen Menschen und die soziologischen Gebilde waren so einschneidend, daß wir von einer industriellen oder technischen Revolution sprechen. Die amerikanische Zukunftsplanung möchte nun solche technischen Revolutionen vermeiden und dem Neuen *allmählich* zum Durchbruch verhelfen, die technische Revolution verhüten bzw. ablösen durch technischen Reformismus.

Als ein Pionier dieser Einstellung wird der amerikanische Soziologe S. C. Gilfillan gerühmt. Er baut auf der Erfahrungstatsache auf, daß jede Erfindung für ihre volle Entfaltung 35–50 Jahre braucht, und daß man bei ihrer Geburt eine große Zahl von ihr ableitbarer erfinderischer Möglichkeiten erschließen könne. Als einen Repräsentanten dieser technischen Zukunftsschau stellt Robert Jungk in „Die Zukunft hat schon begonnen“ den Elektroingenieur P. Steinmetz vor, der 1905 eine große Zahl von Erfindungen voraussagte, die in seinem Gebiet gemacht werden mußten und die tatsächlich auch hinterher, zum Teil erst nach seinem Tode, gemacht wurden. Diese „Voraussagbarkeit der Erfindungen“ hat amerikanische Industriekonzerne veranlaßt, zur Ausbildung ihres begabten Nachwuchses „Schulen für Erfinder“ zu begründen, in denen „die Kunst der Kombination von zwei Bekannten zur Schaffung einer noch unbekannten Dritten gelehrt wird“.

Wer Einblick in diese wirtschaftliche Voraussagbarkeit und Vorausplanung gewinnt und auf kulturellem Gebiet beruflich tätig ist, fragt sich begreiflicherweise, ob eine solche organisierte Voraussagbarkeit und Vorausplanung nicht in einem gewissen Umfang auch in seinem Berufsfeld möglich und notwendig ist.

Wer die historische Entwicklung des pädagogischen Denkens und der pädagogischen Wirklichkeit einigermaßen überschaut oder auch nur über jahrelange pädagogische Erfahrung verfügt, kennt zahlreiche Beispiele für wirkliche pädagogische Notstände, die durchaus vorauszusehen

und bei Anwendung der geeigneten Mittel vermeidbar gewesen wären. Gewiß gibt es in der pädagogischen Theorie und Praxis eine Entwicklung, die auf endogene Gestaltungsfaktoren zurückzuführen ist, eine Art Selbstentfaltung, wie ich sie im Schlußkapitel meines Buches „Triebkräfte der Pädagogik der Völker“¹⁾ dargestellt habe. Aber viel größer ist die Abhängigkeit der pädagogischen Entwicklung und Wandlung von äußeren oder exogenen Einflußfaktoren, von den Kirchen, den Wissenschaften, der Wirtschaft, der Industrie und der Technik, dem gesellschaftlichen Aufbau, den soziologischen Veränderungen, der Politik und der Geschichte der Völker. Die Pädagogik eines Volkes ist eben ein Ausschnitt aus seinem Gesamtleben, so daß alle Wandlungen in diesem Änderungen im pädagogischen Sektor fordern oder sogar bewirken. Diese Anpassung der Erziehung an eine sich wandelnde Welt (*Education in a changing world*) vollzieht sich in der Regel nicht in einem zwingenden Kausalvexus von selbst, sondern muß von den für das pädagogische Denken und Tun Verantwortlichen überlegt, geplant und mit geeigneten Mitteln herbeigeführt werden.

Wenn diese Anpassung nicht immer mit großer Verspätung hinter den Veränderungen im Volkskörper herhinken oder überhaupt zu spät, vielleicht erst, wenn die Nichtanpassung zu chaotischen Zuständen im Bereich der Erziehung und des Unterrichts geführt hat, herbeigeführt werden soll, muß die theoretische Pädagogik die bevorstehenden allgemeinen Veränderungen früh genug, d.h. bevor sie eintreten oder wenigstens gleich zu Beginn, erkennen und die durch sie erforderlichen pädagogischen Reformen voraussehen und vorausplanen. Und das wäre dann Prospektive Pädagogik.

Übrigens bleibt die gestaltende Kraft der exogenen Faktoren nicht in allen Zeitläuften von gleicher Dynamik. Ihre Akzentuierung wechselt in den verschiedenen historischen Perioden. Einmal überwiegt der Einfluß der geschichtlichen Ereignisse, wie Krieg, Niederlage oder Sieg, ein andermal derjenige der Politik, etwa durch die Einführung der Diktatur oder die Errichtung der Demokratie, in wieder anderen Zeiten der Wandlungen in der Volkskultur, der soziologischen Umschichtungen, neuer Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung oder der Einfluß technischer, wirtschaftlicher, industrieller Evolutionen. Die Pädagogik, die diesen mit Sicherheit oder Wahrscheinlichkeit erwarteten Einflußnahmen durch Vorausplanung Rechnung trägt, wird als Prospektive Pädagogik²⁾

¹⁾ Salzburg 1947²

²⁾ Siehe „prospicere“ in Reinhold Klotz, *Handwörterbuch der Lateinischen Sprache*, II. Bd.

bezeichnet. Und es mehren sich die Stimmen, die sie für unser sich schnell wandelndes Zeitalter fordern. In der Juli-August Nummer der französischen Zeitschrift „*Educateurs*“ erschien ein Artikel: „*Pour une attitude d'esprit prospective*“, in dem beklagt wird, daß diese prospektive Einstellung in der französischen Pädagogik noch wenig verbreitet ist ¹⁾. Und in der Nummer der „*Revue des deux mondes*“ vom 15. September 1957, S. 286 wird in einem Aufsatz „*Réforme et liberté de l'enseignement*“ auch diese prospektive Haltung gefordert.

Ich könnte mir denken, daß der eine oder andere Leser dieser Ausführungen an dem noch nicht eingebürgerten Begriff „Prospektive Pädagogik“ Anstoß nimmt, umsomehr, weil er glaubt, daß das, was er bezeichnen soll – „den Blick auf die Zukunft“ – von jeher zum Wesen des pädagogischen Tuns gehörte. Alles erzieherische Denken und Tun sei doch, so argumentiert er vielleicht, zukunftsgerichtet. Der Lehrer und Erzieher wolle doch mit seinen pädagogischen Maßnahmen im Edukandus etwas erreichen, was noch nicht da sei, bestimmte Haltungen, Einsichten, Kenntniserweiterung und -vertiefung, Ausbildung formaler Anlagen, Verwirklichung eines Leitbildes oder einer Zielgestalt. Und auch die Sorge der natürlichen Erzieher, z.B. der Väter, um eine gute Erziehung ihrer Kinder sei, was schon Eduard Spranger hervorhebt, „die Form, in der das begrenzte Einzelleben am stärksten über sich hinausgreift, um noch ein Stück Zukunft in die Hand zu bekommen“. Das ist zwar richtig; aber ebenso wie mit der Zukunft ist das pädagogische Tun mit der Vergangenheit und der Gegenwart des Edukandus verbunden. Der Blick in die Vergangenheit des zu Erziehenden steht im Anfang des pädagogischen Bezuges. Die Anamnese ²⁾ spielt in aller Erziehung eine bedeutungsvolle Rolle und ebenso die Erfassung des gegenwärtigen Zustandes des Edukandus und seiner Umwelt. Die Vergangenheit kann aber auch noch in anderer Beziehung im pädagogischen Bezug eine Rolle spielen, indem aus ihr die pädagogischen Leitbilder geholt werden. Bei dem, was mit erzieherischen Mitteln in der jungen Generation für die Zukunft gesichert werden soll, schaut man dann zurück und nicht danach, wie die Welt aussehen wird, in die diejenigen nach Beendigung ihrer Schul- und Studienzeit eintreten, die jetzt geboren oder schulpflichtig werden, mit der Höheren Schule oder ihren Studien beginnen. Zwar hat auch schon Schleiermacher verlangt, daß die Jugend für die Welt, in die sie nach ihrer Schulentlassung eintritt, erzogen wird. Aber um dieser Forderung gerecht zu werden, brauchte es, bis weit in

1) „*est une attitude d'esprit encore peu répandue dans notre pays*“.

2) Die Kenntnis des Vorgehenden in der Medizin, der Theologie, der Philosophie und neuzeitlich auch in der Pädagogik, zumal in der Erziehung Schwererziehbarer.

das 19. Jahrhundert hinein, keiner Zukunftsvorschau. Wenn die Umwelt, in der die junge Generation heranwuchs, auch nicht völlig statisch war, so waren doch ihre Veränderungen bis zum Beginn der ersten technischen Revolution und des Industriezeitalters sehr gering, und sie traten langsam und allmählich ein. Gewiß gab es auch im kulturellen Sektor Wandlungen, von denen aber die große Masse der Menschen wenig berührt wurde. Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zustände und die Wertvorstellungen blieben aber lange Zeit die gleichen, oder ihre Wandlungen waren so unmerklich, daß sie der jeweiligen Generation kaum zum Bewußtsein kamen. Das ist heute völlig anders geworden. Wir leben im Zeitalter der zweiten technischen Revolution, die bekanntlich darin besteht, daß nicht nur, wie bisher schon, die körperliche Arbeit, allerdings noch vollständiger als bisher, von der Maschine übernommen wird, sondern auch darin, daß diese maschinelle Arbeit mehr und mehr maschinell geregelt und kontrolliert wird, maschinell auch etwaige eigene Fehler berichtigt, die Arbeitsprodukte überprüft und abgenutzte Teile ersetzt werden. Man nennt das dann die Vollautomatisierung der Industriebetriebe und die Epoche, in der sie durchgeführt wird, „das Zeitalter der Automation“. Diese Automatisierung wird sich nicht auf die Industriehalle beschränken, sondern auch in die Büros eindringen, in denen Riesenrechen- und Schreibmaschinen und das Elektronengehirn die Arbeiten übernehmen, die bisher von Büroangestellten ausgeführt wurden.

In den Ländern, in denen die Automatisierung in einer zunehmenden Zahl von Industriebetrieben verwirklicht ist, sind Soziologen und Psychologen, Vertreter der Wirtschafts- und politischen Wissenschaften eifrig dabei, die Rückwirkungen dieser technischen Revolution auf das Gesamtleben des Volkes und seine Kultur, insbesondere auf die im Arbeitsprozeß stehenden Einzelnen und die soziologischen Gebilde zu erforschen. Die Prospektive Pädagogik wird dann auf Grund des von diesen Wissenschaften in Diagnose und Prognose erarbeiteten Materials die pädagogischen Konsequenzen der sich bereits zeigenden oder erwarteten Wandlungen durchdenken und herausarbeiten müssen, wie die für den Einzelmenschen und die Gesellschaft gefährlichen oder schädlichen Folgen mit pädagogischen Mitteln abgefangen und positive Folgen und Möglichkeiten erzieherisch ausgenutzt werden können. Das ist dann in Wahrheit Prospektive Pädagogik, die ihren Blick auf die zu erwartende Zukunftsgestaltung unserer Welt richtet in der Intention, die junge Generation auf das Leben in ihr vorzubereiten. Für die ruhige Entwicklung dieser Prospektiven Pädagogik trifft es sich gut, daß die Automatisierung in Deutschland schon wegen der hohen Investitionskosten nur langsam durchgeführt werden kann.

Zu den pädagogisch relevanten Folgen der Automatisierung werden schon jetzt, wenn nicht immer mit Sicherheit, so doch mit großer Wahrscheinlichkeit, gerechnet: fortschreitende Verringerung der Arbeitszeit und Vergrößerung der Freizeit; das Wertloswerden vorher erworbener Qualifikationen bei Arbeitern und Angestellten; ein steigender Bedarf an Ingenieuren und Technikern; zur Verhütung einer Absatzstockung und zur Begünstigung des Verkaufs der wachsenden Produktion eine gigantische Reklame zur künstlichen Erweckung der Bedürfnisse und der Begierde, immer mehr und es immer besser haben zu wollen; die Gefahr der Sinnentleerung demokratischer Institutionen „und der erhöhten Anfälligkeit für die Unterwerfung unter totalitäre Lebens- und Staatsformen infolge der autoritativen Tendenzen, die im automatisierten Betrieb gelten“; die Zunahme des den fragmentarischen Menschen begünstigenden Spezialistentums; die Gefahr der totalen Zerstörung und des Chaos mit Hilfe der durch die Atomforschung freigesetzten Energien; die falschen einseitigen Einstellungen zur Technik, ihre Verherrlichung oder ihre Verdammung u.a.m.

Die Prospektive Pädagogik wird überall die pädagogischen Folgerungen ziehen und die pädagogischen Mittel und Methoden bereitstellen, um den genannten Zukunftsgefahren vorzubeugen oder bereits sichtbar gewordene Schäden zu beseitigen. So ergibt sich z.B. aus den aufgezählten Folgen der technischen Entwicklung die Forderung der Erziehung zur menschenwürdigen Ausfüllung des vom negotium für das otium ausgesparten Leerraums; die Schaffung von Fortbildungsmöglichkeiten für Arbeiter und Angestellte zum Erwerb neuer, im automatisierten Betrieb verwertbarer Qualifikationen; die Vermehrung der Ausbildungsstätten für den technischen Nachwuchs; Erziehung zur Wahrung der geistigen Freiheit und zur Unabhängigkeit vom Druck der Reklame; ferner Erziehung zur demokratischen Gesinnung; die stärkere Betonung der Allgemeinbildung und der Erziehung zur Anerkennung des gültigen ordo der Werte, zum rechten Machtgebrauch und zur richtigen Einschätzung der Technik. Dabei werden dann auch eine Reihe schulorganisatorischer Fragen wie Einrichtung von Kursen zur Weiterbildung im Beruf, ein neuntes und sogar zehntes Schuljahr, die Verwirklichung eines sog. zweiten Weges von Begabten zum Hochschulstudium neben dem traditionellen über Höhere Schule und Abitur, die Fünftageschulwoche und die Tagesheimschule u.a.m. aktuell.

Veränderungen eines Sachverhaltes kann man nur feststellen bzw. voraussagen, wenn man ihn vor ihrem Eintritt schon gekannt hat. Diagnose, in unserem Falle Zukunftsschau, setzt daher die Diagnose, Analyse der Gegenwart, die von den Wandlungen betroffen werden

soll, voraus. An solchen Zeitanalysen, manche von international anerkannten Philosophen, Soziologen und Theologen stammend, besteht kein Mangel. Die Kenntnis der Gegenwartssituation und der in ihr stehenden Jugend- und Erwachsenengeneration ist für den Vertreter der Prospektiven Pädagogik auch deshalb unabdingbar, weil seine pädagogischen Maßnahmen ja daran ansetzen sollen. Für den Pädagogen ist es nun fatal, daß die meisten dieser Zeitanalysen allzu düster ausgefallen sind, so daß ihre Lektüre eine mit wahren Erziehtum schlecht verträgliche Mutlosigkeit und Resignation begünstigt. Die Autoren stellen in der Regel nur die den Menschen bedrohenden Gefahren dar und übersehen oder vernachlässigen in ihrer Darstellung die mit der fortschreitenden Entwicklung der technischen Revolution und der allgemeinen Kulturentwicklung gegebenen positiven pädagogischen Möglichkeiten.

Für alle pädagogische Zukunftsplanung ist es zwar wichtig, die Schwächung bzw. den Verlust der erzieherischen Funktionen zu sehen, die noch für die Jugend des 19. Jahrhunderts von entscheidender Bedeutung waren. Hierher gehören der Strukturwandel und der Funktionsverlust der Familie, die pädagogische Abstinenz der Väter, die Berufstätigkeit der Frau und Mutter, die Schwächung des pädagogischen Instinktes, der Mangel an erzieherischer Tradition, der Verlust einer pädagogisch wertvollen Familienatmosphäre, der Einfluß eines säkularisierten, sexualisierten und mammonistischen Geistes in der Erwachsenenwelt und in der Öffentlichkeit, die Einwirkung der modernen Kommunikationsmittel (Rundfunk, Fernsehen, Illustrierte, Zeitung etc.) und des Verkehrs, des Lärms, überhaupt der modernen Unruhe auf die kindliche und jugendliche Entwicklung.

Die Gegenwartsdiagnose muß sich auch auf die Jugend selbst erstrecken und die pädagogisch bedeutungsvollen Wandlungen gegenüber noch der Jugend um die Jahrhundertwende beachten, wie die somatische Akzeleration, die gleichzeitige Verlangsamung der geistigen Entwicklung und die auffallend nachlassende, für Erziehung und Unterricht bedeutungsvolle Konzentrationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen.

In diesem durch die Gegenwartsdiagnose gewonnenen Vertrautsein mit der gegenwärtigen Situation und der in ihr heranwachsenden jungen Generation einerseits und dem durch eine gewisse Prognose gewonnenen Zukunftsbild andererseits besitzt die Prospektive Pädagogik den Anfangspunkt bzw. die Ausgangsstellung und das Endziel ihres Denkens und Tuns.

Hier muß noch einmal auf eine bereits kurz angedeutete Gefahr näher eingegangen werden.

Auch für den Vertreter der Prospektiven Pädagogik gilt die oft ausgesprochene Forderung, daß der Pädagoge inbezug auf das Ziel Idealist, inbezug auf den Edukandus aber Realist sein müsse. Auf unseren Fall angewandt heißt das letztere, daß der prospektive Pädagoge seine Zeit und ihre Jugend total, d.h. nicht nur ihre Schwächen, Krankheiten, Fehler, sondern auch ihre positiven Ansatzmöglichkeiten und ihre gesunden Kräfte erfassen müsse. Wer sich Mühe gibt, sie ausfindig zu machen und darzustellen, wird, ob er es beabsichtigt oder nicht, dann vielleicht aus dem Ankläger zum Lobredner der Gegenwart.

Zur Illustration des Gemeinten einige Beispiele. Gewiß: eine fortschreitende Säkularisierung des ganzen öffentlichen Lebens und der praktische Materialismus breiter Volkskreise sind unbestreitbar. Aber darüber sollte nicht übersehen werden, daß gerade in der Jugend sich ein starkes Bedürfnis und eine unerwartete Aufnahmebereitschaft für religiöse Werte zeigt, wenn diese nur von lebendigen Menschen und in der psychologisch richtigen Weise an sie herangebracht werden. Sie zeigt sich für sie geöffnet, wie die durch lange Dürre ausgedorrte Erde für den segenspendenden Regen.

Daß – eigentlich entgegen dem in manchen Zeitanalysen sich zeigenden Pessimismus – die Einsicht in den Wert der religiösen Kräfte zunehmend lebendig wird, läßt sich sogar in Ländern und Menschengruppen nachweisen, die bisher mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit, die laisierte, religionslose Schule vertraten. In USA wird auch bei den Vertretern der Trennung von Kirche und Staat das Problem akut: *„to find a way in public education to give due recognition to the place of religion in the culture and in the convictions of our people while at the same time safeguarding the separation of Church and State“* ¹⁾.

Denis de Rougemont ²⁾ hat sogar vor einiger Zeit die Ansicht vertreten, daß „uns die Technik von morgen ebenso wie die Wissenschaft zum religiösen Entschluß“ führen wird, daß wir in eine Zeit geworfen seien, in der „die religiösen Fragen ernsthafterer Natur sein werden als es heute noch die materiellen Fragen, die „Wirtschaftsgesetze, die politischen Wirren, das Kino oder die Kunst selbst sind“. Er hat diese seine Ansicht gegen einzelne Einwände verteidigt und dabei auch darauf hingewiesen, daß in unseren Städten „die Leidenschaft für das Okkulte ununterbrochen zunimmt und die vom Materialismus erzeugte Seelenleere ausfüllt.“

Welche Folgerungen eine Prospektive Pädagogik aus dieser Diagnose,

¹⁾ Siehe Eugene E. Dawson, Denver, „Religion in Public Education“. *Int. Review of Education*, Vol. III, S. 275 ff.

²⁾ Siehe „Die Ära der Freizeit hat begonnen“. *Magnum*, September 1947, S. 31 f.

wenn sie von ihr als richtig anerkannt wird, ziehen sollte, liegt auf der Hand.

Bei der Bewertung einzelner schon für die Gegenwart, aber noch mehr für die Zukunft charakteristischer Züge zeigen sich mitunter zwei entgegengesetzte Stellungnahmen. Je nachdem, welche von beiden der prospektive Pädagoge für sich akzeptiert, wird er dann auch die pädagogische Vorausplanung vornehmen.

Ein anschauliches Beispiel für diesen Sachverhalt bietet die verschiedene Einstellung zur Forderung einer stärkeren technischen und der sie fundierenden mathematischen und naturwissenschaftlichen Ausbildung, auch in den allgemeinbildenden Schulen. Die meisten Pädagogen behaupten, die Erfüllung dieser Forderung würde das Niveau der Allgemeinbildung, über deren Standard man sowieso schon seit langem klage, schon wegen der damit notwendig verbundenen Zurückdrängung der sog. Kultur- bzw. Bildungsfächer (Religion, Deutsch, Geschichte, alte und neue Sprachen, Leibeserziehung, musische Fächer) und wegen einer für sie charakteristischen Einseitigkeit weiter zum Absinken bringen. Inbezug auf diese erwähnte Einseitigkeit argumentiert man: Zwar gehöre zu jeder Wissenschaft Rationalität und kausales Denken. Aber bei dem technischen, mathematischen, physikalischen und chemischen Unterricht handele es sich um eine Suprematie der Rationalität, was zur Folge habe, daß manche Teile des menschlichen Wesens, z.B. Gemüt, Gefühl, Einfühlung, nicht aktualisiert und die Heranbildung des Nrspezialisten, also eines fragmentarischen bzw. torsohaften Menschen begünstigt werde. Es wird weiterhin befürchtet, daß durch die fortschreitende Technisierung vielfach die fruchtbare kulturelle Aktivität zum Schaden des Humanistischen eingeschränkt werde. Belegt wird das dann wohl mit dem Hinweis darauf, daß Radio und Schallplatten die früher aktive Hausmusik stark zurückgedrängt hätten, und daß der naturfrohe Wanderer, der früher sein Skizzenbuch herausnahm und mit dem Stift arbeitete, heute nur auf den Auslöser seines photographischen Apparates drücke.

Aber beide Behauptungen entbehren noch der wissenschaftlichen Sicherheit oder sogar einer hochgradigen Wahrscheinlichkeit, von denen das eine oder andere vorliegen müßte, damit Prospektive Pädagogik auf ihrer Grundlage vorausplanen könnte.

In der Sitzung der sogen. „Münchner Gespräche“ des „Instituts für Kontinentaleuropäische Forschung“ Anfang August 1957 hat Theodor Litt in seinem Vortrag „Auswirkung von naturwissenschaftlicher und technischer Forschung bei der Menschenbildung“ Gedanken geäußert, die verraten, daß er die Skepsis in der Beurteilung der humanistischen

Bildungswirkung dieser Fächer nicht teilt. Auch in der französischen Pädagogik ist der allgemeine Bildungswert dieser Fächer Problem. Man braucht nur Friedmann „*Humanisme du travail et humanités*“, Paris 1950, zu lesen, um die Aktualität dieser Problematik bestätigt zu finden. Die Entscheidung über diese Frage ist aber für eine zukünftige Gestaltung unseres Schul- und Bildungswesens von solcher Bedeutung, daß unbedingt in Zusammenarbeit des Erziehungswissenschaftlers mit den Vertretern der in Frage kommenden Fächer eine möglichst exakte Untersuchung ihrer Bildungswirkung durchgeführt werden sollte. Dieselbe Forderung gilt auch für das Verhältnis von Technik und kultureller produktiver Aktivität.

Auch gegenüber der geäußerten pessimistischen Beurteilung dieses Verhältnisses ist eine gewisse Zurückhaltung am Platz. Auch die Orgel, das Clavicembalo und das Piano waren zunächst technische Erzeugnisse, gewissermaßen Maschinen und wurden trotzdem durch große Komponisten und Virtuosen „ganz dem schöpferischen Genius dienstbar gemacht“. In der Zeit eines allgemeinen Kulturpessimismus wird leicht übersehen, „daß jede Technisierung auch in echte Produktivität umschlagen kann und daß nicht nur die Vermassung, sondern auch die Möglichkeiten individueller Produktivität damit wechseln können“, wie es sich ja auch beim photographischen Apparat ¹⁾, dem Rundfunk, dem Film jetzt schon mitunter zeigt.

Die Prospektive Pädagogik wird ihre Vorausplanungen nicht auf die Schulen jeder Art beschränken, obwohl diese auch aus wirtschaftlichen Gründen nötig bleiben. Auf dem 10-tägigen Frankfurter Weltkongreß der Lehrerverbände im August 1957 hat der Präsident der Weltvereinigung der Lehrerverbände, Sir Ronald Gould, das mit folgenden Worten zum Ausdruck gebracht: „Der künftige Lebensstandard oder die kommende Industrieproduktion werden größtenteils von dem abhängen, was jetzt in den Schulen vor sich geht. Wollen wir eine glückliche Zukunft, so müssen wir für diese investieren und zwar, indem wir das bestmögliche Erziehungssystem schaffen. Investieren wir nicht auf diese Weise, so gibt es keine Zukunft“ ²⁾.

Aber der pädagogische Sektor hat sich, auch schon vor Beginn des Zeitalters der Automation, über den Schulbereich hinaus wesentlich erweitert, wie es in den Bezeichnungen Erwachsenenbildung, Industrie-, Wirtschafts- und Berufspädagogik, Verwahrlosten-, Gefährdeten- und Kriminalpädagogik, mitmenschliche und demokratische Erziehung u.a.m. zum Ausdruck kommt.

¹⁾ Zitat nach einem Essay von „Caliban“ in der „Welt“ vom 30.9.1957.

²⁾ Feuilleton der „Welt“ vom 10.8.1957.

Es fällt vielen schon gar nicht mehr auf, wie stark in diesem Aufgabenkreis der Begriff der „Erziehung“ den des „Unterrichts“ überwiegt. Und auch bei der Darstellung der pädagogischen Konsequenzen der Automation ¹⁾ trat das deutlich in Erscheinung.

In dem Lande, in dem die industrielle Revolution am meisten fortgeschritten ist, gehört „*Education*“ im weitesten Sinne zu den am meisten erörterten Problemen, und Jugend und Erwachsene werden mit seltener Eindringlichkeit zur Selbstprüfung und Selbsterziehung aufgerufen. Wohl in keinem Land ist die Selbsterziehungsliteratur so groß wie in USA ²⁾.

Prospektive Pädagogik wird sich daher auch in Forschung, Lehre und Tun mit größerer Intensität als bisher dem gesamten Problemkreis der Erziehung zuwenden müssen.

Mit der Entwicklung und der internationalen Verflechtung der geschilderten Prospektiven Pädagogik droht eine Gefahr, die nicht konstruiert ist, sondern sich in einzelnen Ländern langsam abzeichnet: der Einbruch des Managertums auch in den pädagogischen Sektor.

Um diese Gefahr und die Notwendigkeit ihrer Verhütung deutlich zu machen und zu erkennen, wie stilwidrig der Manager gerade in der Welt des Pädagogen ist, muß man sich den Begriff „Manager“ klar machen.

Den Manager gab es zunächst im Berufssport und im Vergnügungsgewerbe, dann in der Wirtschaft, und neuerdings gewinnt man den Eindruck, daß er sich auch kulturelle Gebiete erobert.

Ursprünglich war der einzelne Berufssportler oder die Berufssportvereinigung zugleich Planer, Vertreter der Interessen und Repräsentant gegenüber der Öffentlichkeit. Ebenso vertrat der Unternehmer, der zugleich Eigentümer des industriellen Unternehmens war, früher diese Aufgaben in der Wirtschaft selbst. Heute erledigt die genannten Aufgaben für einen führenden Sportler eine von ihm bezahlte Persönlichkeit, der Manager. Und in der Wirtschaft stirbt der Unternehmer, der zugleich Eigentümer ist, mehr und mehr aus durch die Trennung in Eigentum (Aktienbesitz) und ausführende Tätigkeit durch eine Gruppe von Direktoren und leitenden Angestellten. An ihrer Spitze steht der Manager, der für die Planung, Koordinierung und Beaufsichtigung der Tätigkeiten und Repräsentation verantwortlich ist. Wie jeder Beruf hat auch der des Managers das Bedürfnis sich auszuweiten, den Aufgabenkreis zu erweitern, so daß die Belastung für den Manager immer größer wird,

¹⁾ Siehe S. 42 dieser Arbeit.

²⁾ Friedrich Schneider, „Die Theorie der Selbsterziehung. Ein international vernachlässigtes Forschungs- und Lehrgebiet“. *Intern. Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft*. Vol. II/1, S. 32.

seine Gesundheit darunter leidet und ihn die vielberufene Managerkrankheit ergreift.

Für den Manager ist also wesentlich, „die Trennung zweier Konstituenten, die ursprünglich verbunden waren“ und die Übernahme der Planung, Interessenvertretung und Repräsentation gegenüber der Öffentlichkeit.

Im pädagogischen Sektor bildet sich neben dem echten ein unechtes, bedenkliches Managertum heraus, indem versucht wird, die Tätigkeit des Pädagogen, die doch den ganzen Menschen verlangt, mit der des Managers in einer Person zu vereinigen, indem man den andern im pädagogischen Sektor Tätigen die Planung, die Koordinierung, die Repräsentation abnimmt. Die hierher gehörenden Aufgaben wachsen mit der Erweiterung des öffentlichen Erziehungsraumes, der Internationalisierung der Pädagogik und der Entstehung der Prospektiven Pädagogik. Das Betätigungsfeld findet der pädagogische Manager in den zahlreichen Ausschüssen, Kommissionen, Komitees, auf den Tagungen kommunaler, nationaler und internationaler Art, in den nationalen und internationalen Vereinigungen und Organisationen und den politischen Parteien usw.

Es ist in einzelnen Ländern nicht schwer, Persönlichkeiten zu benennen, die, sei es aus persönlichem Ehrgeiz oder Machtstreben oder dem Drängen der genannten Körperschaften folgend, sich an zahllosen Stellen planend, beratend, repräsentierend, werbend betätigen, fast beständig unterwegs, Sklave ihres Terminkalenders sind, ausgestattet mit einer ungesunden Machtfülle auf einem Gebiet, auf dem die Probleme nicht durch Machtanwendung gestellt und gelöst werden dürfen, und andere arbeitswillige Kräfte ausschaltend, weil sie jede neue planende, beratende, repräsentierende Tätigkeit usurpieren, zum eigentlich pädagogischen Bezug, zu sich selber und zu Gott kaum noch kommen und kaum noch Zeit für sich und ihre eigene Familie und ihre Kinder haben.

Auch die Prospektive Pädagogik ist in ihrer Theorie und Praxis auf den ruhigen pädagogischen Denker und den opferwilligen praktischen Pädagogen angewiesen, und sollte vor dem bloßen Managertum auch aus pädagogischer Verantwortung warnen und auf der Hut sein.

PÉDAGOGIE PROSPECTIVE

par FRIEDRICH SCHNEIDER, Munich

Tout au long de l'histoire humaine, de l'Antiquité (oracles, songes sacrés, auspices, etc. . . .) jusqu'à l'époque présente (astrologie, pressentiments para-psychologiques et pronostics appuyés sur des considérations historiques), il a été tenté en vain de lire l'avenir et, sur ces vues, d'étayer des plans pour le futur.

De nos jours il semble que dans le domaine économique, technique et sociologique, spécialement aux U.S.A. et en Russie Soviétique, l'on réussisse sur la base de documents indiscutables et vérifiables, prévoir avec plus ou moins d'exactitude et à planifier l'avenir.

La pédagogie prospective est celle qui, prenant en considération l'aspect futur du milieu, ainsi défini avec certitude scientifique ou vraisemblance, se préoccupe d'éduquer la jeunesse dans cette perspective. Une telle forme de pédagogie était inutile jusqu'au cours même du 19^{ème} siècle, non que le milieu ne changeât absolument pas, mais parce que le rythme de cette évolution était presque imperceptible.

Mais, aujourd'hui, nous vivons dans un monde en transformation permanente. En ce moment même, cette évolution est d'une intensité considérable. Nous vivons à l'époque de la deuxième révolution technique ou industrielle. Sociologues, psychologues, philosophes, représentants des sciences économiques et politiques se préoccupent d'en étudier les effets prévisibles sur les individus liés au circuit du travail, sur les groupes sociaux, sur la vie de la communauté et sur l'esprit du temps, et de dresser un tableau de la conjoncture. La tâche de la pédagogie prospective consiste seulement à tirer les conséquences pédagogiques de l'image de l'avenir ainsi diagnostiquée et pronostiquée, c'est-à-dire de soumettre à l'investigation et à l'élaboration pédagogique les transformations attendues ou celles qui déjà se manifestent, afin de prévenir, par les moyens pédagogiques, les suites dangereuses et dommageables qu'elles pourraient comporter pour l'individu et la société ou d'en tirer tous les avantages qu'elles présentent du point de vue de l'éducation. L'A. expose un certain nombre des conséquences, importantes du point de vue pédagogique, des transformations imminentes du milieu. Il en déduit les tâches pédagogiques de l'avenir qui sont caractérisées par l'extraordinaire élargissement du domaine pédagogique bien au-delà du cadre de l'école et de l'enseignement et par une importance accrue de l'éducation par rapport à l'instruction. Le représentant de la pédagogie prospective doit naturellement ne pas voir seulement les aspects négatifs du monde de demain comme le font, tendancieusement, bien des analyses, mais aussi les éléments positifs et prometteurs. A ce propos surgissent des questions auxquelles sont encore données des réponses contradictoires, si bien que la première tâche consiste à élaborer pour elles une réponse appuyée sur des certitudes scientifiques. Ainsi, par exemple, de la valeur humaine d'une formation mathématique, scientifique et technique pour l'éducation générale ou des effets du progrès technique pour l'activité productive sur le plan culturel et spécialement artistique.

Une planification d'envergure, la coordination et la supervision des mesures d'ordre pédagogique comme l'introduction de la pédagogie prospective au niveau du travail national et international entraînent un risque: celui de l'infiltration, dans le domaine de la pédagogie, du monde des "directeurs" caractérisé par la séparation des deux fonctions jadis réunies et qui sont solidaires, à savoir, ici: l'activité pédagogique d'une part et de l'autre la planification, l'organisation, la propagande, la supervision et la représentation, cette dernière tâche risquant de revenir aux "managers". C'est sur un avertissement concernant une telle évolution que conclut l'article.

"PROSPECTIVE" EDUCATION

by FRIEDRICH SCHNEIDER, Munich

Throughout human history from antiquity (through oracles, visions, auspices etc.) right up to the present time (through astrology, para-psychological presentiments and prognostication based on a reading of history) vain attempts have been made to foretell and so plan for the future.

Nowadays it seems that, especially in the U.S.A. and in Soviet Russia, it has been possible with the help of reliable and verifiable information to foresee the future more or less correctly and to plan for it in the economic, technical and sociological fields.

"Prospective" education, as it is called, seeks to educate young people for the future on the basis of future environmental changes ascertained with scientific certainty or probability. Such a form of education would have been of no value in the 19th century; not because the environment remained absolutely unchanged, but because the rhythm of change was almost imperceptible.

Today, however, we are living in a continuously changing world. At this moment the evolution is particularly marked, as we have entered the age of the second industrial and technical revolution. Sociologists, psychologists, philosophers, economists and politicians are studying the foreseeable consequences of this revolution on individuals in their work, on social groups, on the life of the community and on the spirit of the age, and so building a complete picture. The task of "prospective" education is simply to draw the educational conclusions from the view of the future thus diagnosed and forecast; that is to say, to subject the changes which are forecast, or those that are already apparent, to educational investigation and elaboration in order to use educational means to guard against the dangerous and hurtful consequences which they may have for the individual and for society; and to draw from them all the advantages which they may have for education. The author discusses the educational implications of some of the important changes likely to take place in the immediate future. From these he concludes that the education of the future will have certain tasks as a result of the vast expansion of the field of education even outside the framework of the school and of teaching, and because of the greater importance of education as compared with mere instruction. The advocate of prospective education must of course see not only the negative aspects of the world of tomorrow, as is done by so many critics of our time, but also the positive and promising elements. In this connection certain questions arise to which contradictory answers have been given, so that the first task will be to find answers to them based on scientific facts; for example the human value of a mathematical, scientific and technical training within general education, or the results of technical progress on productive activity in cultural and especially artistic matters.

An extensive planning, coordination and supervision of educational measures, such as the introduction of "prospective" education at the national and international level, carries a certain risk by permitting the world of "managers", in which two functions hitherto firm and united are separated, to infiltrate into education. These are scholarly activity on the one hand, and on the other planning, organisation, propaganda, supervision and representation. The last brings the danger of control by "managers". The author concludes the article by warning the readers of such a possible development.

DISINTEGRATION AND REINTEGRATION OF "PEDAGOGY"

by M. J. LANGEVELD, Utrecht

I

"What has happened to good old 'pedagogy'?", is the less formal phrasing of the question I would like to ask and, if possible, partly answer in this article. For good old pedagogy has mostly a deplorable reputation in our modern, enlightened times: "Pedagogics are dull because they are theoretical", people say. "Pedagogy is no good, because it has no bearing on educational practice", other people repeat. Even more people simply ask what pedagogy is, as they have never met it, although they feel somehow well-informed in matters of education. And many people of our time, as far as they speak about education at all, take the radical position that "pedagogy" is just a kind of antiquated talk about education for which we have much better instruments in hand in contemporary psychology, psychiatry, sociology, reflexology, genetics, political and economic ideologies, etc. etc.

It is indeed remarkable that English and American thinkers on education refrain from using the despised term of "pedagogy" or "pedagogics", although in itself the English language could do with a good word to distinguish "education" from its theory. For we are now obliged to use expressions like "a student of education", which, translated into German might mean "ein Student der Erziehung" as well as "ein Student der Erziehungswissenschaft". And what is an "Educational Periodical"? A periodical which announces its good educational effect on the reader? Or is it a periodical *on* education? An expression like "educational values" may also have two meanings and the same applies to "educational principles". Are they considered within the systematic construction of a coherent theory, or are they part of an actual process of education? People who criticize "pedagogy" for its lack of practical value should not confuse what should be carefully distinguished. For, that much "pedagogy" knows: only a *good* theory of education can be practical at all.

However this may be, the lack of distinction in English terminology is specific for that language. No other Germanic nor the Romance language suffers from the difficulty that its word for education is also the name for this field of theoretical interest and empirical investigation: which amounts to the statement that the word "pedagogics" or "pedagogy" is a very useful one, and that we miss it as soon as we begin to think about education as such in a somewhat systematical form.

But what had pedagogy done to deserve such neglect? It is not sufficient to say: "Pedagogy was dull and so we let it die by itself". We must ask, "*Was it dull?*", and if so, "*Why was it dull?*" When we look at eighteenth- and nineteenth-century pedagogics in the English language, we are confronted indeed with an extremely plain lady of an anaemic constitution. The English being more practically-minded – as, at least, they prefer to think of themselves – turned away from her antechamber in order to build up a school system without her. More or less the same could be said about the American history, although by the end of the last century educational philosophy and school-organizational practice came together in a man like JOHN DEWEY in such a way that his compatriot and our contemporary, JOHN S. BRUBACHER, has called DEWEY the most important educational thinker since PLATO, which, in my opinion, is a double overstatement, as I do not consider Plato essentially an educational expert nor do I consider Dewey as more than a mediocre philosopher of education.

This is great heresy, I know. But in my humble opinion pragmatism is a cheap *philosophy* and PLATO had not the faintest notion of the fundamental *facts* of education. And a man who does not know the facts is hardly qualified to produce the theories about them. And as to pragmatism, its inadequacy is evident for an educator: the foundation of pragmatism is its experimental character. And as we cannot speak of an "experiment" in a case where we have no more than *one* opportunity to work with the whole object of the experiment itself, and as man has only *one* life, we cannot accept pragmatism as having any fundamental applicability to education. It is only after all the fundamental decisions about *education* have been made, that pragmatism can have a certain applicability, mainly in the field of *didactics*. But this applicability is, for sure, important in itself and explains the widely spread effect of Dewey's ideas satisfactorily.

However, it brings quite another fact to our attention too: it was not the fundamentally "*pedagogical*" value of DEWEY's pragmatism that made it work, but its meaningful bearing on school life, on learning and teaching. This is characteristic of the whole devaluation of pedagogy and the increasing appreciation of problems of teaching and school life in its place. In the English language it is nearly self-evident that "Education" means what is supposed to be going on in schools. A book called "Psychology of Education" is hardly ever anything else but psychology of teaching, learning, school-subjects and topics of that kind. The Dewey System of Library Classification, a system that found world-wide recognition and application, enumerates as the first three categories of Edu-

educational Publications: Teachers, Methods, Discipline, Elementary Education, Secondary Education, Academic, Preparatory. Then, as number 4 we find: Home Education, Self-Education and Culture, and that makes us think of non-institutional education. But quite wrongly so, for the next number says, Curriculum..

This is not at all an antiquated point of view. On the contrary, when we take the latest issue of what I consider as one of the most excellent contributions America makes to education... I mean to say, pedagogy, *The 54th Yearbook of the National Society for the Study of Education*, published in 1955, we see that it contains a number of articles on the philosophy of education. There, Prof. FEIBLEMAN of the University of Alabama writes, "Education might be defined as the formal communication of the known". (p. 358). Here again we see that education is the equivalent of the teaching and learning of *knowledge*. This becomes even more clearly true when we see that Professor FEIBLEMAN subordinates education *entirely* to didactics, although he prefers the somewhat vaguer term "rhetoric" to that word. "From one point of view", he says, "education proper is the acquisition of existing knowledge on the principles of rhetoric. Rhetoric is the theory of communication. The theory of education is a branch of pure rhetoric; the practice of education, applied rhetoric" (p. 342). Now it is not my purpose to discuss these statements but to make it clear that American educationists of the high level of the Yearbook still limit education as Dewey did.

From quite a different point of view we might also estimate the limitations of what has grown out of 19th century pedagogy. And let us, here again, take DEWEY as an example. It is with good conscience that we go back again to his *Democracy and Education* as it is supposed to be an educational classic, worthy to be mentioned among the world's greatest spiritual achievements. I open this book again to discover what education is and to my astonishment, I find that the child, the home, the family, the parents *hardly* appear anywhere in the book. This proves that "education", in the Anglo-Saxon horizon, has indeed shrunk to *school* education, to problems of what a school has to do.

In Germany we see that education is, in the main, going through the same development, to the same limitation as an academic subject. Although HERBART and his followers understood the importance of something like parental education, the main interest of their work went to didactics and school organisation on all levels. And just like DEWEY and his followers or MARIA MONTESSORI and hers we see that the home must *learn* from the school how to educate children. However true this may be in certain respects, two facts of primary importance remain true

as well: First of all, the school begins only *after* a number of years of home-education, and, secondly, the parents have a number of tasks to fulfill and a number of aspects to attend to which are essentially *their* business and *their* responsibility.

The history of education as an academic subject, in Germany as well as elsewhere, narrows down to a conglomerate of theories behind teacher training. But on the other hand there is a philosophical interest in education, which may be poorly informed about the facts of practical experience and may become too purely philosophical to remain of interest to any educator or educationalist.

It is not a matter of pure chance that America produced DEWEY and Germany KERSCHENSTEINER and that both of them propagated a school organization better adapted to modern society. Both were mainly interested in what the school should do and neither of them produced anything like a "philosophy of education" worthy of that name.

Moreover, the fact that pedagogy found its way into the university only in its relation to teacher training frequently conditioned the neglect of other aspects of education by the academic teacher. The growing social importance of the school in the 19th century and the confidence of the liberals of that time in the identity of increasing knowledge in general with increasing humaneness in human life at large sustained the erroneous supposition that we really were sufficiently occupied with education when we either trained teachers or produced a book on the philosophy of education. It must be added that in several countries the academic teaching of education was suppressed by faculty or senate, in the name of what they understood to be "science" and "culture". And where it was accepted, it was usually only tolerated as "history of education" or "philosophy second class".

But people continue begetting children and parents continue educating them, however inappropriately they may do it and whatever the faculties of highly distinguished universities may do or may fail to do in the matter. Yet the utterly weak representation of parental education etc., in what by good authority is supposed to be a classical author, is by no means limited to DEWEY. One might again consult the *54th Yearbook* and one would discover the non-existence of parents, family, home or even children: they are nowhere mentioned in the whole book. Or we may take one other example: JOHN S. BRUBACHER's *Modern Philosophies of Education* (1950), a book for which I have otherwise much appreciation. My statement is consequently a purely objective one, namely that the author, though he does indeed mention the family, does not, in all his *Modern Philosophies of Education*, actually

devote more than *three* lines to parental education. In this respect Professor Brubacher is not at all exceptional. On the contrary.

The conclusion we can draw from these facts helps us to explain that, in a certain respect, "pedagogy" by the end of the 19th and in the 20th century was in the worst possible state: it was dying as such. What survived was limited to the most formal and institutionalized part of education, the school, and even there it was weak. Its philosophical development found little appreciation. To express its futility it may even be sufficient to classify it as "philosophy", as the word "philosophy" is often used to indicate anything that is of such an abstract or lofty character that we do not care for it. We may even say with nearly absolute generality that *everybody* thinks of "pedagogy" as a dish prepared and cooked in the kitchen of philosophy with philosophical ingredients and methods and afterwards served on the table of education ... though, unhappily, too hot to be consumed or even touched by the guests. I know of only very few examples, in *any* of the languages in which I am able to read books on educational problems, of any "pedagogy" that takes its issue from a careful, preparatory analysis of educational facts, without bothering itself in the beginning with deductions from philosophy or whatever other axiomatic discipline, but just trying at least *to start* a discussion of a subject by looking this subject in the eye primarily and with tenacity. It was no wonder that "pedagogy" fell to pieces, when *one* did not feel the primordial necessity of analysing the basic situation of child and parents in the reciprocal process which we call "education", and *another* thought that the school is the actual and only battleground which decides the meaning of the whole process. It is no wonder that such a "pedagogy" grows stale or that it becomes pretentious and unrealistic in its claims. It overrates its *fundamental* position and the possible *scope* of its applicability. Consequently nobody is satisfied.

Now what do we see happening? Specialists of all kinds, who do not necessarily have any scientific knowledge or even experience or interest in pedagogy, occupy themselves with problems, whose extreme pertinence within the educational situation should be evident to everybody who looks at it with an unbiased mind. I am thinking of such questions as the relation of child and parents as the unity of interaction which we call the basic educational situation. Who studied this situation most closely? "The educationist" one should be able to say, but to our distress we must confess that this is rarely so: it was mainly done by medically trained men and women, experienced in the field of the mental diseases of man; it was done with the experience of the psy-

chopathologist and within the field of reference of his scientific training. But who, in former times, would have thought of trying to collect the facts of the nuclear situation of education in the field of the mentally ill, of the *deviation*, of the ill-grown, the neurotic, the adult? And – to look now at quite a different aspect of education – who started to examine the milieu in which parents and children were actually “doing the job”, partially limited by their social circumstances, partially overcoming them but always in a reciprocal exchange of action with them? Who studied them? Again we must shamefully confess that it was *not* in the first place the educators but, on the whole, those who as far as their training goes, are entirely alien to the field of education, the sociologists. And who studied the mental development and everything connected with it? Those who really live with the child, the educators? Again, *no*.

With the rapid growth of educational psychology to the status of a fully-fledged science there has been an increasing tendency for educators to look to this science for any statement about the nature of the “human material” involved in the educative process. Any question, it seems, can be solved by psychology. And the less the psychologist is infected by pedagogy the higher his authority, or – this at any rate – the less he is considered to be an amateur. Whatever a person’s psychological training, whatever the field of psychology – animal psychology or the psychology of sensory perception – and whatever his psychological point of view – behaviorism, psycho-analysis, reflexology, etc. etc. –, often even this psychologist himself feels that he is the expert who is to be consulted on educational matters.

This is not at all a typically European or American or, generally speaking, Western tendency, for the same applies to the Russians. In psychology they turned the clock back to the days of PAWLOW – and one should realize that this physiologist received the Nobel Prize in 1903 – and it is remarkable indeed to see with what naivety education is sometimes considered as a kind of technique. Of course the values this time do not spring from what the Americans call “democracy” but from Russian “communism”. It is particularly striking to hear this kind of psychologist explain how very backward things in other countries are where they have not yet developed the Soviets’ neuro-mechanics which there take the place of psychology. When PAWLOW’s works were first translated into English and made their appearance in America in 1928, they found, however, a situation pretty well prepared by a kind of physiologism with which our contemporary Russians could be satisfied. But since then something has happened in psychology, and the behavior-

ism of Watson, for instance, has little to do with that of TOLMAN, as has been shown so brilliantly by TILQUIN.

In Germany Pawlovian reflexology was brilliantly criticized by ERWIN STRAUS in his *Vom Sinn der Sinne* in 1935. But present-day Russian psychology is not less convinced of its absolute importance for the solution of any question of man, of any question of education, apart from some matters of administration or organization and ... of course, some matters of value. For those last are conditioned by communism and carried over from this kind of marxism to the field of education with the naïvety of a man who applies his knowledge of the qualities of certain metals to the creation of a certain piece of machinery which he is constructing within the limits of a certain price. But it should be borne in mind that this idea of the "educational engineer" does *not* stem from the Russians but from LEWIS TERMAN, the well-known American psychologist. Of course we know that TERMAN's intentions were not at all to deal with children as if they were material objects. Yet he desired a kind of classification of the child and its capacities which he himself preferred to call "educational engineering".

This must be said, not to belittle Terman's merits but to indicate an approach to educational problems which may, *politically* speaking, be entirely guileless and of honest intention, but which is built essentially on the same naturalistic simplification of man and his education, and which served other people, in less harmless a system of political and social action, to manipulate children, to indoctrinate them, to put them in their right place in the name of communism, etc. CHARLES MORGAN, frightened by certain developments in the understanding of what man may do to man, devoted an important part of his book on the *Liberties of the Mind* (London 1951) to this form of mechanisation of personal responsibilities in human contact ¹.

It is in the name of objective, scientific knowledge that children are classified and excluded from possibilities which are supposed to be out of their reach. And Morgan fears that such a technique might turn man into a pure object. He sees good reasons to speak of "possessive control" instead of his earlier term "switch control". Such questions, if taken up seriously, would lead inevitably to "pedagogical" discussions. They prove that even such an important fact-finding science as "psychology" cannot be left to itself but must be seen in the light of "pedagogy".

¹ See also COLIN WILSON, *The Outsider*. Gollancz, London 1956. WILLIAM H. WHYTE jr., *The Organization Man*. New York 1956. VANCE PACKARD, *The Hidden Persuaders*. New York 1957.

II

Up to the present moment I have taken an altogether critical position towards the development not only of "pedagogy" but also towards the development of auxiliary scientific approaches that took its place or were complementary to pedagogy. I will now change my point of view entirely. I shall not defend the positions I have been indicating as open to criticism. I shall try, however, to show the positive value of what has happened, and I hope to be able to point out what our present obligations, as educationists, are.

May I briefly sketch my line of thought.

Man's theoretical interest in educational matters has been determined through many centuries much more by his care for adult society, the creation of citizens or good Christians, than by any other question. Even if good educational ideas were put into practice, the number of children they really affected was usually slight in proportion to the total of a given nation. So we are often as much entitled to speak of a "pedagogy without the child" as psychologists who have spoken of their science as "psychology without a soul". In a later period it is mainly the strongly institutionalized aspects of education – "school" and "teaching" – which attract attention, with only the beginnings of an understanding of the child, his immediate educators and environment.

After the moral, *not yet* political, break-down of the most autocratic, absolute monarchies and their governmental forms in Europe, but already in the period of mental preparation for that revolution, the discovery of the child, his parents and his environment began. With the middle of the 18th century, the French Revolution, the Industrialisation first of Europe and later of America, the coming into being of vast populations, the development of medical help and hygiene, the emancipation of the working classes and of women, a fundamental change took place in the concept of what a child and of what human development was. It should be borne in mind that parallel to and partly connected with these events an evolution in philosophical thinking took place. For Descartes it must remain a problem what a young child, an infant, philosophically speaking *is*. For, as long as it does not speak, Descartes has no clear proof that this creature is essentially different from a young animal. And consequently, it may be a small machinery. For the Cartesian animal is by definition a machine.

On the other hand, the infant is born from man. So it might be more than "res extensa"; it might turn out to be "res cogitans". So what *is* a child? Either an "infra-human" or a "supra-animal" creature, but

nothing in itself. In the late 17th and in the course of the 18th century and a long time before the *scientific* idea of evolution was created by DARWIN, the philosophers, e.g. LEIBNIZ, thought of a coherent universe in which matter, plants, animal and man were parts of a continuous unity. Here the Cartesian dualism of *man* and *thing* is no more acceptable, and in a *philosophical* theory of continuity the *philosophical* possibility of understanding the child as a being in itself, which is neither animal nor adult, coincides with a tendency to criticize political, social and cultural life. The adult is no more entirely convinced that he is doing so impeccably well. The reader will recognize ROUSSEAU's position.

The first attempt to collect basic facts about the child and his development breaks down under the storm of the French Revolution and the Napoleonic wars. By the end of the *next* century this kind of study begins again. Let us take two examples to prove this: TIEDEMANN's *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* date from 1787, but it is 1881 before Pérez publishes extracts from them in Paris, and the German edition appears as late even as 1897.

But during these hundred years the consequences of industrialisation have become evident. The cruelty inflicted on children, by their own parents as well as by society, is incredible (*The Liverpool Society for the Prevention of Cruelty to Children* was not founded until the year 1883). The neglected, the dull, the blind, the deaf-mute child gains more and more attention. The study of the child and his environment, of the conditions of his life and education begins to develop. But in the meantime four facts should be noticed:

1. About 1842 sociology was created by Auguste Comte as a new science,
2. The educationists were fully occupied with the construction of a school system as far as they found any recognition at all,
3. Psychology started its first empirical investigations and remained for a long time strongly dominated by contemporary physiology,
4. Philosophy had only weak connections with the basic interests of pedagogy. This was the more so as philosophical anthropology did not achieve much of its present predominant position before the Second World War. Ethics had some direct bearing on pedagogy and so had theology. No wonder that one of the stronger biases and resentments against pedagogy was essentially directed against the moralizing quality of this field of thinking.

When we review all these facts and circumstances, a number of conclusions may be drawn that throw a light on the recent development, present position and future aims of the educational sciences.

First of all, it took many centuries before the study of education became

essentially possible, as the child was often not only inconspicuously hidden in the intuitive and traditional ideas and practice of parents and the community,

but also, because the philosophical and, generally speaking, the scientific world had no basic concept of man from which the child and his education could take origin,

moreover, the first beginnings of an interest in collecting empirical data were, over a long period, frustrated by social events.

Secondly, the primary task of educationists in the 19th century (building up a school system) kept them busy on a limited though important area of the total field of education.

Thirdly, the early social situation of an industrialized world, the development of sciences, the birth of psychology – and of a *kind* of psychology – in a field completely alien to the educational situation.

Fourthly, the bias of philosophy towards the construction of systems of which no direct impact on education was clearly perceptible, –

all these conditions gave birth to a situation in which pedagogy produced little and was unconvincing.

What happened to the vaguely outlined science of education can, however, also be described as disintegration: educational concerns necessarily were taken care of by those who stood nearest. The result of a development of this kind was described in the first part of this article. What perhaps sounded like criticism was actually the appreciation of a process of differentiation even of real disintegration, which, in many respects, marks the progress of pedagogy also. For, just as from philosophy in former times sciences of different kind were split off and a whole system of multifarious sciences came into existence, so we may now conclude that a conglomerate of educational studies is developing. Their main problem may, from the point of view of education, be their heterogeneity. And for the time being the object of all these theories and practices – the child – may be most heterogeneously approached and the consequence may therefore be often dubious. We cannot doubt the necessity of reintegrating these different approaches into the unity and coherence of one theory – which might be called “pedagogy” – but there is no doubt either that these incoherently operating studies brought together an immensely increased store of facts and methods.

The dullness of pedagogy may have been its chief danger in former times, the vastness of its empirical scope and the disintegrated situation of all the specialisations are its principal evils nowadays. The professor

of philosophy, who took care of psychology and pedagogy also, was already a caricature in the days of Wundt; today nothing but a whole faculty could deal with the several fields of education that are to be taught. And if there is no faculty there must be an institute with a highly qualified staff to do specialized research and to train, theoretically and practically, the students who enter the fields of education with their manifold aims. The prerequisites of this training entirely justify asking for pedagogy what was a recognized necessity in the fields of Law and Theology since the foundation of the Universities in Europe, a complete faculty.

III

I shall no longer be misunderstood if I now refer to certain publicational activities in fields mainly supposed not to belong to pedagogy – such as psychiatry, psychology or sociology – as proofs of the development of pedagogy. For, no disintegration can undo the essential unity of the field of education; no human appreciation or depreciation can deny the final belonging together in a well integrated unity of things seemingly so widely apart as e.g. the sociology of the family, the theory of the basic personality, the rediscovery of the child's death by hospitalism during and after the Second World War, the phenomenon of identification, experimental child psychology, the approach of the school to the attitude of first-graders, the development of juvenile gangs, etc. etc. etc.

Though it is a matter of fact that here sociologists, there cultural anthropologists, elsewhere the psychiatrist, the child psychologist or the criminologist is the worker in the field, they are nevertheless tending towards the same goal: they try to help the child to grow up, they try to help the parents to educate their children. The whole of this field of knowledge and activity may be called "pedagogy", even if the name awakens a sensation of stuffiness, wordiness or moralizing, etc.

It is a real trial for the educationist that he has to gather the wood for his fire in so many different places and that syntheses are often premature. I am thinking for instance of the unsuccessful endeavour of the Swiss psychiatrist CHARLES ODIER, who – in *L'angoisse et la pensée magique. Essai d'analyse psychogénétique appliquée à la phobie et la névrose d'abandon*¹ – tried to synthesize the child psychology of Jean Piaget with the psycho-analysis of Freud. However unsuccessful this synthesis may here be, we know that psychoanalysis will be integrated some day into normal educational psychology, however critical our position towards

¹) Delachaux & Niestlé, Neuchâtel/Paris 1947.

psychoanalysis may be and however disappointed we may be by many a book on child psychology.

When we think of the problems of the formation of personality, our thoughts will go back to such different workers as LUDWIG WILLIAM STERN and his never sufficiently appreciated "personalism", to a philosopher like EDUARD SPRANGER and his famous, antiquated but yet instructive "*Lebensformen*", to the ecological, biological, social and cultural approaches and contributions to the problem made by various Americans and European emigrants to the U.S. — men gathered around HENRY A. MURRAY and CLYDE KLUCKHOHN or GARDINER —, to the brilliant interpretation of these problems by a Frenchman like MIKEL DUFRENNE (in his: *La personnalité de base. Un concept sociologique*. Paris 1953), to my compatriot, teacher and predecessor PHILIPP KOHNSTAMM who already thirty years ago integrated, in his personalistic philosophy and pedagogy as well as in his many experimental publications in the field of didactics, such disparate contributions as those made by Freud and the psychology of thinking of Otto Selz, or those of Stern and the problems of testing the child as the Americans do it; and all this with a deep understanding of the philosophical meaning of the total interpretation of man.

I shall stop summing up all those whom we have to consult or to meet as cooperators in a common responsibility, taking just again this one example of the formation of personality. The educationist will also have to discuss this problem with modern industrial managers, with political leaders, with leading personalities in the churches: What do they want man to become? Man who lives in an industrialized world but whose questions cannot be answered by industry; man who lives in the political tensions of his time, man who often feels that the churches have no message for him and who yet might be influenced greatly by political leaders or by the churches? And this total picture of the formation of personality has to do with ethics and with the fundamental interpretation of what man is. Here the attention of pedagogy swings round to the colossal tragedies of our time, to the question what is below human dignity and what is *not* ... and what such words as "human dignity" mean at all?

Here, most evidently, pedagogy has entirely stopped being stuffy, as it has now made its entrance on the battle scene of human conflict and has to meet the eyes of the strong powers of communism and democracy, of Christianity, humanism and existentialism, of killing man in war or when taking part in "illegal" actions of resistance movements in occupied countries, of killing the insane or educating and caring for the mentally

feeble, of "conditioning" man by propaganda and suppression, or educating him to stand in God's freedom.

One must be blind not to see that "pedagogy" has become the most tragically topical science of our times. *What* are we trying to help our children to become and be? *For what* are they to live and die? What and whom are *we* to fight or to defend?

It is no more the necessity of well integrated research that commands the unifying "pedagogical theory", it is life itself which does so now. This is particularly clear when we think of juvenile delinquency, but perhaps in our times confronted with the problems of leisure and of prosperity, with the urbanization and the industrialization of the recreation of young people with too much money in their pocket, too much time on their hands and too little personal impulse towards self education and development. All over the world we see this problem of depersonalization of youth, of this "hypogenesis", underdevelopment of human personality. The Germans worry about their "Halbstarken", a French author spoke about his "dogs without a collar", an American referred to "streetcorner society", other authors call this process the "massification of youth", in Amsterdam these boys have given themselves the name of "nosems", in Australia we find them as "bodgies" and "widgies", in England as "teddy boys (and girls)", in Sweden as "dixies".

Here again pedagogy proves to be a completely practical field of human interest, bringing workers *together* from the most different fields of science, social activity and responsibility. If these workers do not find or develop the unifying, integrating, coherent, basic theory of interpretation on which they work, their activity will remain disintegrated and their effect incoherent. For the sake of the child "pedagogy" must be reintegrated. If a part of the world has no trained and competent educators to study, understand and rectify such defects, it is in great neglect not only of its national but even of its international responsibilities, as nowadays the superficial treatment of educational matters in one of the closely knit web of European nations, may result in difficulties that upset a system which is by no means limited to one particular country. When we say that "superficial treatment of educational matters" might lead to such a result, we must think also of grossly misleading forms of education which may even be of international consequences, as was amply demonstrated by Nazi-Germany.

In many countries of the world these responsibilities were felt for the first time also for youth in the period of 1929 to 1937 with its unemployment. But again after the Second World War we see these questions being studied by educationists, sociologists, psychologists of the most

different tongues. May I mention only a few: the two German reports stimulated and financed by the Shell Oil Company at Hamburg, the Sociological works of SCHELSKY or of WURZBACHER, the Austrian book by KARL BEDNARIK. But who can deny the intimate scientific relation of the problems and theories of these books with, for example, ALBERT K. COHEN's idea of "subculture", and of what the delinquent subculture has to offer? And if the problems of status, of measuring oneself against other people, is of fundamental significance for the creation of sub-cultural groups, we must remind our American friends whose historical memory is sometimes short, of the fact that the mechanism of self esteem is the keynote of ADLER's so-called "*Individualpsychologie*" and that Adler's ideas on this matter go back to 1907, the year in which he published his book "*Minderwertigkeit von Organen*". And if all this is true, that "pedagogy's" main trouble is not that it is dull but that it was neglected, that we are actually swept off our feet by the problems of everyday and are rushing down a number of radial alleys that lead to different points on the same circumference, then we are really in danger of succumbing in all our different and widely differentiated activities. *The trouble with pedagogy is the danger of disintegration, as this leads to the incoherent action of different agents on heterogeneous presuppositions working towards incompatible goals.* This disintegration can be seen clearly in any field of education and it is first of all the child himself who has to pay for it in the conflicts within himself, and secondly the common educator who bears the consequences as he tries to patch together the various bits of advice given to him.

It is our task to accept the wealth of interpretations, to weigh the evidence by our own research and experience, to cut down the damaging hypertrophy and to integrate in a fundamental set of essential ideas what otherwise would finally do more harm than good.

We educationists have to realize again the axiomatic importance of our work in its fundamental unity, *the education of a child*: and we have to take upon ourselves the responsibility that every parent has, the responsibility to point a way and to help the child along it instead of losing the child in the bush of the thousand aspirations of "specialists". We have to do this in all humility confronted with the magnitude of this task.

If pedagogy is still then considered to be dull, we may be sure that human culture has lost its last perspective.

VERLUST UND RÜCKGEWINNUNG DER EINHEIT DER PÄDAGOGIK

von M. J. LANGEVELD, Utrecht

Schon bei der an sich ungenauen englischen Terminologie, nach der „*education*“ gleichermaßen als Studienfach und als Erziehungs- und Bildungsprozeß verstanden werden kann, fällt die Unbeliebtheit des Wortes „*pedagogy, pedagogical, etc.*“ ins Auge. Das „Fräulein Pädagogik“ war im Anfang dieses Jahrhunderts schon zu einer etwas blutarmen, nicht sehr unterhaltsamen alten Dame geworden. Man hatte sie vernachlässigt, und das hat ihr nicht gut getan. Wohl gab es von der Philosophie aus ein direktes Interesse an Schulfragen, so z.B. bei John Dewey. Aber gerade in ihrer pragmatischen, experimentellen Grundhaltung ist diese Philosophie das Gegenteil von Pädagogik. Ein Experiment ist grundsätzlich wiederholbar, das Leben des Kindes aber ist nicht wiederholbar. Jedoch hat der Pragmatismus auf didaktischem Gebiet wohl einen bestimmten Sinn. Daß man Pragmatismus mit Pädagogik gleichsetzte, weil er einen gewissen Sinn innerhalb der Schule hatte, ist charakteristisch für die Abwertung des pädagogischen Denkens. Auch heute noch bedeutet „*education*“ fast selbstverständlich Schul-Erziehung. Auch das 19. Jahrhundert in Deutschland und die Montessori-Bewegung verlegen den Akzent innerhalb des Pädagogischen völlig auf die Schule. Die Pädagogik schrumpft also zu einer Ansammlung von Theorien im Rahmen der Lehrerbildung zusammen. Vielleicht lebt sie auch in einer allzu wirklichkeitsfernen Philosophie weiter. Weil in vielen Ländern die Pädagogik ihren Weg in die Universität über die Lehrerbildung fand, wurde sie zu sehr zu einer Schulwissenschaft, vernachlässigte sie die wissenschaftliche – sowohl empirische als auch theoretische – Bearbeitung wichtigster pädagogischer Kerngebiete. Diese wurden, ohne Wahrung des inneren Zusammenhanges, über verschiedene Forschungsgebiete verteilt und von verschiedenen Wissenschaften (Psychologie, Psychotherapie, Soziologie, usw.) in Angriff genommen. So wurde „die Pädagogik“ uninteressant und verlor selbst die minimale Einheitlichkeit, welche eine Wissenschaft als solche voraussetzt. Das hat auch dazu geführt, daß oft jede andere Vorbildung besser zum pädagogischen Tun geeignet erscheint als die pädagogische selbst. Im wesentlichen ist der amerikanische physiologistische Psychologe von seiner Autorität in pädagogischen Angelegenheiten nicht weniger überzeugt als der russische Reflexologe. Das Wort „pädagogischer Ingenieur“ stammt auch nicht von einem Russen, sondern von Lewis Terman. Nun beginnt man aber in den Vereinigten Staaten, die Gefahren gewisser inhumaner Anwendungsformen der Psychologie einzusehen; zwar ist die pädagogische Absicht dort oft naiv, sie ist jedoch immer bona fide. Unsere Zeit hat die Aufgabe, die desintegrierte Erforschung der pädagogischen Problematik wieder zur Einheit zusammenzudenken, ohne dabei die äußerst wertvolle Tatsachenforschung aufzugeben, die dann – wie in jeder Wissenschaft – von einer grundlegenden theoretischen Einheit aus erst Richtung und Sinn erhalten kann.

DÉCLIN ET RENAISSANCE DE L'UNITÉ DE LA PÉDAGOGIE

par M. J. LANGEVELD, Utrecht

La terminologie en soi imprécise de l'anglais, désignant sous le même mot d'*education* à la fois le processus de l'éducation et de la formation et la discipline scientifique qui s'y rapporte, souligne l'impopularité des termes "*pedagogy, pedagogical, etc. ...*". Au début de ce siècle, la jeune "Pédagogie" avait déjà pris l'apparence d'une vieille dame un peu fragile et guère attrayante. On l'avait négligée et cela ne lui avait pas réussi. Sans doute existait-il dans la philosophie, un intérêt direct pour les questions scolaires, chez John Dewey, par exemple. Mais, par sa position fondamentalement pragmatique et empirique, cette philosophie est précisément le contraire de la pédagogie. La base de toute expérience est la répétition et la vie de l'enfant ne se répète pas. Cependant dans le domaine didactique, le pragmatisme a un sens. Mais qu'on l'ait identifié à la pédagogie, parce qu'il avait une certaine signification dans le cadre de l'école, est bien le signe d'un dédain de la pensée pédagogique. Aujourd'hui encore "*education*" est quasi spontanément identifiée avec éducation scolaire. La pensée pédagogique allemande du 19ème siècle et le mouvement Montessori reportent aussi totalement l'accent sur l'école. La pédagogie se réduit ainsi à n'être qu'un assemblage de théories dans le cadre de la formation des maîtres. Peut-être survit-elle aussi à l'intérieur d'une philosophie trop éloignée du réel. Comme, dans la plupart des pays, la pédagogie n'a accédé à l'université que par le biais de la formation des maîtres, elle a tendu à devenir une science exagérément axée sur l'école, et négligé l'étude réellement scientifique, aussi bien empirique que théorique, de problèmes centraux de la plus haute importance pédagogique. Ces derniers, en dépit de leur connexion interne, se sont trouvés répartis en domaines de recherche distincts et ont été abordés par des disciplines scientifiques diverses (psychologie, psychothérapie, sociologie, etc.). Ainsi la "pédagogie" perdit-elle tout intérêt et jusqu'à ce minimum d'unité, qui est le propre d'une science spécifique. Cela en est venu au point que pour se préparer à exercer une activité pédagogique, n'importe quel type de formation paraîtra préférable à la pédagogie elle-même. Pour l'essentiel, le psychologue physiologiste américain n'est pas moins persuadé de son autorité dans les questions pédagogiques que le réflexologue russe. Ce n'est d'ailleurs pas un Russe qui a inventé l'expression "ingénieur pédagogique" mais bien Lewis Terman. Cependant l'on commence, aux États-Unis, à reconnaître les dangers de certaines formes d'application infra-humaines de la psychologie: sans doute l'intention pédagogique y demeure-t-elle souvent naïve mais elle est toujours de bonne foi. C'est la tâche de notre époque de ramener à l'unité les éléments désintégrés de l'étude des problèmes de la pédagogie, sans renoncer pour autant à l'examen des faits qui est d'une extrême valeur, mais ne peut s'orienter et prendre tout son sens, comme en toute science, que sur la base d'une unité théorique.

LA FORMATION DES MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ EN FRANCE

par ROGER GAL, Paris

Une révolution pédagogique

La période de l'après-guerre a été marquée en France par une sorte de révolution pédagogique dans la formation des maîtres de l'Enseignement Secondaire. Jusque là les diplômes obtenus dans l'Enseignement Supérieur, licence ou agrégation, dépourvus de toute orientation vraiment pédagogique, suffisaient pour accéder à l'Enseignement. Pour les agrégés un simple stage de deux à trois semaines et quelques conférences théoriques constituaient la seule initiation pratique au métier d'enseignant. Les titulaires de la licence d'Enseignement se voyaient offrir un poste dans un collège ou un lycée et étaient titularisés dans ces fonctions à la suite d'une ou de plusieurs inspections des Inspecteurs Généraux des spécialités dont ils relevaient.

Ce n'est que lorsque les Écoles Primaires Supérieures d'avant guerre, sortes d'Établissements d'Enseignement moyen ou d'Enseignement court, recevant les élèves de 12 à 16 ans et les préparant à des diplômes intermédiaires comme les différents Brevets ou à l'entrée à l'École Normale d'Instituteurs, sont devenues des Collèges Modernes, qu'on a créé en 1942 un Certificat d'aptitude à l'Enseignement dans les Collèges. Ce Certificat, moins spécialisé que l'agrégation, était bivalent, c'est-à-dire qu'il permettait d'enseigner deux disciplines à la fois, par exemple lettres-philosophie, lettres-histoire, lettres-langues vivantes, mathématiques-physique, physique-sciences naturelles. Mais, si le concours qui permettait d'obtenir ce professorat comportait, à côté des épreuves écrites, des épreuves orales dans lesquelles on s'efforçait de deviner les qualités pédagogiques des candidats, la préparation ne comportait aucun stage pédagogique ni aucune formation spécifiquement pédagogique ou psychologique. Ce professorat ne faisait donc pas exception à la règle : comme toujours à ce niveau, la pédagogie réelle était ignorée. Tout se passait comme si l'on considérait que la meilleure et la seule préparation à l'Enseignement était la formation la plus poussée dans la spécialité choisie. Savoir aussi bien que possible le latin, l'histoire ou les mathématiques, c'est se mettre en état de les bien enseigner. Et cela est juste en soi, c'est l'une des conditions d'un bon enseignement ; savoir bien ce que l'on enseigne, dominer vraiment l'ensemble des connaissances sur lesquelles porte l'enseignement spécialisé, c'est s'assurer d'avoir les moyens pour initier à leur tour de jeunes élèves à cette spécialité. Mais

est-ce la seule condition? Et suffit-il d'être un bon spécialiste ou un bon érudit pour être un bon maître, surtout au niveau des études secondaires qui n'est plus celui du spécialiste ou de l'étudiant mûri et spécialisé? Chacun sait aujourd'hui qu'il n'en va pas ainsi et que, avec les jeunes, il peut arriver que le sens excessif des nuances que donne une haute formation, l'érudition, l'intérêt même qu'on porte à la spécialité peuvent dans une certaine mesure tourner le dos aux conditions concrètes d'un enseignement donné à de jeunes enfants qui font leurs premiers pas dans le monde du savoir. On peut être un professeur fort savant et néanmoins "chahuté"; on peut oublier, dans les finesses de la science, les conditions psychologiques de compréhension ou d'intérêt qui sont celles des "enseignés". On peut aimer tellement la littérature ou la philosophie qu'on souffre de ravalier au niveau de jeunes esprits la culture élevée dans laquelle on se complaît.

Et alors que l'Enseignement Secondaire français semblait considérer jusque là qu'être un spécialiste savant suffisait pour assurer la maîtrise pédagogique, brusquement il a fini par admettre la nécessité d'une préparation pédagogique concrète au métier d'enseignant. C'est ce qu'on peut appeler une révolution dans nos habitudes.

Un Certificat d'aptitude au professorat du Second degré, exigé du licencié après un an de stage dans les Établissements scolaires et des conférences psycho-pédagogiques, a été créé en 1950. Désormais, il ne suffit plus d'être pourvu de la licence d'Enseignement délivrée par l'Enseignement Supérieur pour enseigner, il faut y ajouter une année de formation professionnelle et de stage pratique dans l'Enseignement sous la direction de maîtres expérimentés appelés Conseillers Pédagogiques. Une épreuve pratique, sorte d'inspection dans les principales activités du futur maître, contrôle au bout de l'année la valeur pédagogique des candidats et leur confère le titre de professeur certifié. Seule l'Agrégation continue à ouvrir les portes de l'Enseignement à ceux qui sont reçus à ce difficile concours. Encore peut-on passer le Certificat d'aptitude ci-dessus indiqué avant d'aborder l'Agrégation elle-même.

Les études des futurs maîtres au niveau de l'Enseignement Supérieur

Encore ne faudrait-il pas interpréter ces remarques comme le signe d'un moindre souci pour la formation intellectuelle des futurs professeurs. La formation universitaire reste ce qu'elle a été autrefois; et même on peut dire qu'elle s'est accrue en importance, puisqu'on a fait précéder les années de licence, d'une année préalable de propédeutique ou de formation pré-scientifique.

Telle est donc la voie suivie par les candidats à l'Enseignement. Après

le baccalauréat, 2^{ème} partie, ils reçoivent, pendant une année, une formation spécialisée mais plus générale que celle qu'ils recevront ensuite. Un examen leur confère le droit, s'ils y réussissent, d'entreprendre, la seconde année seulement, leurs études de licence. Celles-ci durent au moins deux ans, à raison de deux certificats par an. La licence d'Enseignement comprend obligatoirement, en plus du certificat préparatoire précédent, des groupes de certificats obligatoires. La licence de lettres par exemple comporte l'étude de la littérature française, du latin, du grec et de la philologie; elle prépare à l'enseignement du français et des deux langues anciennes. Une autre licence prépare à enseigner l'histoire et la géographie, une autre les mathématiques, une autre la physique et la chimie, une autre les sciences naturelles, une autre la philosophie. La licence de langues vivantes comporte l'étude de deux langues, anglais et allemand ou espagnol ou italien. La spécialisation y est donc très marquée et se manifeste aussi bien dans les classes du premier cycle (enfants de 11 à 15 ans) que dans celles du 2^{ème} cycle (élèves de 15 à 18 ans d'âge moyen).

Après avoir obtenu leur licence, les candidats à l'Enseignement peuvent soit se présenter directement au nouveau Certificat d'aptitude à l'Enseignement dont nous avons parlé plus haut, soit employer une année à préparer un diplôme d'études supérieures qui consacre en général la valeur d'un travail de recherche, personnel et souvent original.

Après ce diplôme, de nouveau ils peuvent, soit entreprendre la préparation de l'agrégation, soit aborder les épreuves théoriques du Certificat d'aptitude à l'Enseignement du Second degré. L'ensemble de ces études, à supposer qu'elles se soient effectuées sans échec, représente donc cinq années d'études supérieures et souvent 6 ou 7, la licence tendant de plus à se passer en trois ans, et l'agrégation demandant fréquemment plusieurs années de préparation en raison de sa difficulté. On voit du même coup que la tendance nouvelle, loin de diminuer les exigences culturelles de toute formation, les a plutôt accrues, tant il importe d'unir la qualification proprement pédagogique aux qualifications intellectuelles.

L'agrégation

Les concours d'agrégation constituent le niveau supérieur de cette formation. Créés en 1808, organisés pour la première fois en 1821, ils confèrent à ceux qui y sont admis le titre d'agrégé et qualifient en principe pour les établissements les plus importants donnant un enseignement secondaire, les lycées. Il existe actuellement 14 ordres d'agrégation en lettres, grammaire, histoire, géographie, histoire et géographie, alle-

jury local comprenant un Conseiller pédagogique mais présidé par un Inspecteur général de la spécialité intéressée, les épreuves pratiques du Professorat. Ce jury assiste aux divers exercices scolaires menés dans les classes où a fonctionné le professeur stagiaire. Il dispose également, pour prononcer son jugement, des rapports des Conseillers pédagogiques, des Chefs d'Établissement et du Directeur du Centre, enfin des cahiers de préparation des candidats. Les élèves-professeurs admis deviennent professeurs titulaires; les refusés peuvent être soit nommés adjoints d'enseignement, soit admis à effectuer un nouveau stage. Les échecs sont peu nombreux et n'ont concerné en 1953 par exemple, que 4% des candidats.

La pièce maîtresse de ce système est le Centre Pédagogique régional. Celui-ci n'est pas un Établissement spécial; il peut être défini comme le groupement, au siège de chaque Université, des candidats licenciés admis à la partie théorique du professorat pour une durée d'un an. Placés sous l'autorité du Recteur, présidés par un Directeur de Centre qui est soit un professeur de Faculté, soit un Inspecteur d'Académie, soit un Chef d'Établissement de la ville universitaire, associant les Chefs d'Établissement de la ville où sont placés en stage les candidats professeurs, et les Conseillers pédagogiques de leur formation, ils constituent des unités administratives distinctes.

Nous n'insisterons pas ici sur les transformations qu'a pu subir ce stage au cours des dernières années, en particulier sous la pression des besoins en maîtres du Second Degré. La poussée des effectifs a conduit en effet à recruter en plus grand nombre les candidats au professorat. On a dû placer certains de ces candidats dans des villes autres que le centre académique. On a dû également confier la responsabilité totale d'un enseignement de 12 heures par semaine au maximum aux élèves professeurs. Mais les dispositions prévues pour le rattachement à l'Université, l'aide des Conseillers pédagogiques, les Conférences spéciales et les épreuves pratiques ont été conservées.

Les Instituts de préparation aux enseignements du Second Degré

Nous sommes pourtant obligé de mentionner la dernière transformation qui vient d'être effectuée en février 1957 et qui fonctionnera désormais à partir d'octobre prochain: c'est la création des Instituts de préparation aux enseignements du second Degré. Ces Instituts créés au sein de chaque Faculté des Sciences et des Lettres rassembleront, dès l'année qui suit le baccalauréat, en vue de l'acquisition des titres habilitant à l'enseignement les élèves-professeurs qui se destinent à l'enseignement dans les lycées, les collèges classiques et modernes, les écoles normales

primaires, les écoles nationales professionnelles et les collèges techniques. Les élèves-professeurs sont recrutés par concours parmi les étudiants de facultés, les élèves des classes de mathématiques supérieures et des classes préparatoires aux Grandes Écoles. Seuls les élèves admis aux Écoles Normales Supérieures en sont dispensés. Les candidats admis souscrivent un engagement de servir dans l'enseignement public pendant 10 ans et perçoivent un traitement. Après quoi ils poursuivent selon l'usage actuel, leurs études de licence puis de professorat.

L'avantage incontestable de cette mesure est de faciliter grandement les études de ceux qui en seraient empêchés par des raisons financières et de grouper tous les candidats à l'enseignement dans les diverses branches du Second Degré. Le recrutement des maîtres est par ailleurs assuré en conformité avec les besoins possibles de l'Enseignement. Et à une époque où croissent pareillement les effectifs tant du technique que de l'enseignement secondaire, c'est là une mesure très féconde ¹⁾.

Les questions pendantes

Tous les problèmes sont-ils résolus de ce fait? Il serait présomptueux de l'affirmer quand on tient à la réalité d'une vraie formation pédagogique.

Un certain nombre de questions se posent encore:

1) Quelle sera la part du souci proprement pédagogique dans les années de l'Enseignement supérieur précédant l'année de stage? Il est impossible de le dire actuellement. Or, nous pensons personnellement que, si l'on veut éviter d'éloigner les étudiants des préoccupations propres au métier qui sera le leur, une orientation partielle de leur travail vers la pédagogie s'impose tout au long de leurs études. On éviterait ainsi

¹⁾ Pour être complet, si nous ne craignons pas de compliquer la compréhension du système français de formation des maîtres, il faudrait parler de la formation des maîtres de l'Enseignement Technique. Celle-ci se fait primordialement par l'École Normale Supérieure de l'Enseignement technique, qui, à la différence de l'E.N.S. de la rue d'Ulm où la formation reste théorique et se confond en grande partie avec celle de la Sorbonne, comporte une 3^e année pratique. Pendant cette 3^e année les élèves-professeurs sont astreints à un stage pédagogique et à un stage dans les entreprises de l'industrie et du commerce, de façon à ce qu'ils soient en contact avec la vie et puissent, même s'ils doivent être professeurs de lettres ou de sciences, connaître le milieu auquel se destinent leurs élèves. Un examen très complet dans lequel figurent à la fois une interrogation de pédagogie et une inspection dans les exercices scolaires qui leur seront confiés, sanctionne les études de cette 3^e année et constitue la seconde partie de leur professorat.

Mais étant donné le besoin en maîtres de l'Enseignement technique, on a dû recourir aussi à d'autres modes de recrutement et faire appel au système des Centres de formation professionnelle comme dans l'Enseignement secondaire.

Quant aux maîtres des Centres d'apprentissage (établissements groupant les élèves de 14-15 à 17-18 ans pour une formation professionnelle du niveau inférieur à celle des Collèges techniques), ils bénéficient depuis quelques années, d'une excellente formation théorique et pratique dans les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage.

d'avoir des candidats qui, tout en étant de brillants sujets sur le plan intellectuel, se montrent parfois fort étrangers aux problèmes concrets de la pédagogie et de la psychologie. Quelque limitée que soit la portée de la pédagogie et de la psycho-pédagogie théoriques, elles pourraient ouvrir les yeux et éveiller la curiosité des futurs maîtres sur ces problèmes et leur donner une idée plus exacte des réalités et des questions sous-jacentes à toute pratique.

2) Le stage pédagogique vaut d'abord ce que valent les conseillers pédagogiques qui le dirigent. D'où le problème de leur choix et de leur initiation aux vrais problèmes pédagogiques.

3) L'emploi des méthodes actives semble s'imposer dans la formation des maîtres comme dans celle des élèves. Or, la méthode active à ce niveau ne peut être qu'expérimentale. Si l'on se borne à montrer aux futurs professeurs des méthodes fort bonnes sans doute mais très semblables les unes aux autres, on ne favorise que l'imitation passive. Et on ne leur donne pas l'habitude essentielle au pédagogue qui est de chercher à perfectionner sans cesse les méthodes qu'il emploie. Ce désir de perfectionnement continu qui est le seul moyen de lutte contre la sclérose qui guette la pédagogie comme tout autre métier, ne peut être implanté dans les esprits que par la pratique d'une réelle expérimentation de méthodes variées. C'est elle aussi qui permettra à chaque maître de choisir la méthode qui convient le mieux à sa personnalité.

4) L'inconvénient des stages est qu'ils font toujours travailler le candidat-professeur dans des conditions un peu artificielles. Il n'est pas véritablement maître de sa classe et de ses méthodes. Il ne peut guère faire autre chose que suivre la méthode employée par son conseiller. Et il lui arrive, en voulant innover, de moins bien faire et de se le voir reprocher. On peut même se demander si la véritable formation pédagogique peut commencer avant qu'il ait joui de cette indépendance et si le perfectionnement des maîtres après un temps d'enseignement sous leur totale responsabilité ne serait pas plus efficace.

5) Les mêmes questions se posent pour l'initiation à la psychologie et à la sociologie pédagogiques, sans lesquelles la pédagogie n'est qu'un pragmatisme limité. Il semble évident qu'une telle initiation ne peut être, elle aussi, purement théorique, mais qu'elle doit partir de l'observation des élèves dans leurs réactions individuelles et collectives et du conditionnement que constitue leur milieu. À ces conditions seulement, elle pourra avoir une efficacité pratique et permettre une réelle adaptation des méthodes aux capacités et aux besoins de chaque classe et de chaque élève.

C'est dire que la formation des maîtres est une chose difficile, parti-

culièrement au niveau du second degré, et qu'elle pose bien des problèmes par ses incidences sur les conseillers pédagogiques, sur les classes où se font les expériences et enfin sur l'Université. De toutes manières, c'est un profond changement des idées et des pratiques pédagogiques françaises qu'ont marqué les initiatives de ces dernières années.

THE TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN FRANCE

by ROGER GAL, Paris

The training of secondary school teachers in France has undergone a sort of revolution since the second world war.

Before then the only professional training it included was a three weeks' period of probation for candidates for "agrégation". A good knowledge of his special subject was considered sufficient to make a man a good teacher.

In 1950 a certificate of aptitude for teaching in secondary schools was introduced. This follows the "licence" and is granted after a competitive examination in various subjects followed by a year of probation and by practical tests. During the year of probation the candidates study in the regional pedagogical centres, under the supervision of teachers who are called "Conseillers pédagogiques", and receive an introduction to the practice of teaching. After a period of observation in the classroom the students are allowed to do some teaching. They attend courses, educational conferences and study periods which introduce them to the work of their profession. At the end of the year they undergo a practical test by teaching, in the presence of the examiners, certain of the classes with which they have become acquainted.

Some modifications have been made in the organisation of this one year course in professional teaching, largely because of the shortage of teachers. The most recent of these is the gathering of the students together in training colleges, admission to which is gained as result of an examination which takes place at the end of the first year of the university course. The candidates who pass this examination are paid a salary.

The following questions have still to be answered: -

1. Would it not be advisable to introduce the students to pedagogy and psychology during their university course?
2. How should the "Conseillers pédagogiques" be chosen and trained in such a way as to ensure that the training of the young teachers is effective and truly pedagogical?
3. Would it not be advisable to associate the two with some experimental research to ensure that the professional training demands more than mere imitation, and that it stimulates the desire to make progress and to continue to improve? We are trying to achieve this in the probationary year by setting themes for educational research.

DIE AUSBILDUNG DER LEHRER AN DEN HÖHEREN SCHULEN FRANKREICHS

von ROGER GAL, Paris

Die Ausbildung der Lehrer des französischen höheren Schulwesens hat nach dem zweiten Weltkrieg eine fast revolutionäre Wandlung durchgemacht. Bis dahin kannte man nämlich kaum eine eigentliche pädagogische Ausbildung, wenn man von einer dreiwöchigen Probezeit für Anwärter auf die Agregation absieht. Um als guter Lehrer zu gelten, genügte es, ein guter Kenner seines Fachgebiets zu sein.

Seit dem Jahre 1950 fordert man einen besonderen Befähigungsnachweis (Certificat d'aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré), für den man nach Ablegung der „Licence“ zu arbeiten beginnt. Der Kandidat muß im Rahmen eines „concours“ ein bestimmtes Maß an Kenntnissen nachweisen, dann ein Probejahr ableisten und im Anschluß daran einige Lehrproben absolvieren. Im Verlauf des Probejahres betreuen bestimmte Lehrkräfte, sogenannte „Conseillers pédagogiques“, der regionalen Ausbildungszentren die Kandidaten und führen sie in die praktischen Probleme des Unterrichtens ein. Nachdem sie eine Zeitlang als Zuhörer am Unterricht teilgenommen haben, übernehmen die Kandidaten bald selbst den Unterricht. Sie nehmen ferner an Kursen, pädagogischen Konferenzen und Studientagen teil, die sie mit ihren Berufsproblemen bekanntmachen. Am Ende des Probejahres legen sie in Anwesenheit einer Sonderkommission die für den Befähigungsnachweis geforderten Lehrproben vor den ihnen bekannten Klassen ab.

Diese Form der einjährigen pädagogischen Ausbildung ist inzwischen angesichts des wachsenden Lehrermangels in einigen Punkten geändert worden. Nach der jüngsten Änderung gibt man den zukünftigen Lehrern an höheren Schulen in besonderen Zentren eine Ausbildung, zu der sie bereits nach einem Examen am Ende ihres ersten Universitätsjahres zugelassen werden können. Wer dieses Examen besteht, erhält bereits ein Gehalt.

Die nachstehend aufgeführten Fragen harren noch ihrer Lösung:

1. Wäre es nicht ratsam, die Studenten bereits im Rahmen ihrer Universitätsstudien an pädagogische und psychologische Probleme heranzuführen?
2. Wie findet man als „Conseillers pédagogiques“ geeignete Lehrkräfte und wie bildet man sie am besten aus, um eine wirklich sorgfältige pädagogische Unterweisung der künftigen Lehrer zu gewährleisten?
3. Sollte man nicht beide, Conseillers und Kandidaten in der experimentellen Bearbeitung eines pädagogischen Problems zusammenführen, um zu erreichen, daß Lehrerbildung mehr als bloße Nachahmung fordert, und daß sie ein Verlangen nach Fortschritt und Vervollkommenheit weckt? Diese Ziele versucht man im Verlauf des Probejahres durch eine entsprechende Themenstellung für pädagogische Untersuchungen zu erreichen.

INTERNATIONAL COOPERATION IN EDUCATIONAL RESEARCH

VICTOR H. NOLL, East Lansing, Michigan, U.S.A.

The world stands today on the threshold of a new era in material progress. What it will bring can as yet be only dimly foreseen. Science and technology have produced material goods and benefits hitherto undreamed of. It is within our vision to anticipate a day when none shall go hungry or lack adequate protection against the elements. Sickness and disease are being overcome on many fronts. Many diseases once considered inevitable and incurable are being eradicated. It is not too much to say that man may look forward to an unparalleled period of well-being if he uses the products of this scientific age wisely.

Those facts about material improvements apply with equal force to the intellectual realm. Common basic education is more widely available today than ever before and in areas where it is not yet established, steps are being taken to make it free and bring it within the reach of all. Education is a fundamental requirement for the advancement of any people. Their progress, both material and intellectual, depends on an educated citizenry. Without it, ignorance, fear, suspicion, and stagnation thrive.

The world thus also stands on the threshold of a new era in education. Nations that have never provided education for the masses are determined now to do so. Illiteracy and ignorance are being vigorously attacked on many fronts. With this awakening come new challenges to educators everywhere. They have the responsibility of studying their methods and materials so that these may be constantly improved and that they may be as effective as possible. This is a never-ending task. It requires continuous study and appraisal, and a dedication to research and experimentation far beyond what has heretofore been evident. Neither in age nor extent is research in education yet highly significant. Experimental studies of education only begin to appear in professional literature near the end of the last century. Other methods of investigation such as the survey and the case study are even more recent in their use in educational research.

With the increasing acceptance of research as the only sure foundation for educational progress great strides are being made in developing methods appropriate to the solution of educational problems and the use of statistical techniques in analyzing educational data. In recent years, substantial advances have been made in experimental design, also.

Encouraging as these signs are and promising as the future may appear, there is, however, no justification for complacency. Educational research is still far behind research in other fields. It is still far from being universally accepted as the most promising method for the solution of educational problems. There is still too great reliance almost everywhere on pronouncement by authority, on quick and easy solutions, and on generalizations based on too limited observations. Educational research is far behind the sciences in its provisions for dissemination of the results of its investigations and for exchange of information between research workers. Research workers in many sciences hold international congresses at regular intervals devoted largely to reports on research. There are journals of international scope in most sciences entirely given over to reporting research and in which reports of research appearing in print in different countries are, at the very least, abstracted so that interested persons may learn of them. Educational research workers enjoy few of these advantages as yet, though, as will be noted later, a beginning has been made.

The objection may be heard that education is too complex and situations are too diverse in the various countries for educational research to be effective. Why spend time and money where so little may be counted on in the way of universals as a result? Children, people are not atoms or molecules that can be measured, weighed, controlled. There is at least one effective answer to these querulous doubts and that is, that educational research works. That it works is attested to by evidence on every side. Who would question the boon to education of research on methods of measuring intelligence? Or on teaching of reading? Or on studies in school administration?

Furthermore, it may be pointed out that biological science also deals with living, growing, changing organisms that are different from human beings only in degree of complexity. Would anyone today question the value of research in zoology, botany, bacteriology, physiology, genetics, and the rest of the life sciences? The fact that the human organism is the most highly developed and complicated organism should be a challenge to the ingenuity and to the genius of the educational research worker - not a source of dismay, discouragement and dissuasion. Educational researchers have the advantage of all the experience and the techniques of research in other fields that have been slowly and laboriously developed. In many respects they may begin at the point it has taken others a long time to reach.

With this by way of background, one may ask what is the present status of educational research in various parts of the world. Even

a superficial study of the situation reveals at once that there are great differences among nations in their progress and advancement in this respect.

There can be no question that in many countries no educational research of consequence, if indeed there is anything at all in this category, is being done. Nations still have high proportions of illiteracy and in such situations the main effort is, and must be, to develop literacy. Money, trained personnel and facilities for carrying on research are lacking. There are no educational societies or organizations, no professional publications, and educational standards are at a minimum. Under such circumstances it would be little short of miraculous if any educational research were carried on.

On the other hand, there can also be no question that much educational research is going on in a few countries. The writer recently assisted in the collection and preliminary editing of reviews of educational research completed in some eighteen countries outside the United States since 1950. A rather surprising amount has been reported and reviewed¹. When one considers that only about one-fifth of the member states of Unesco are represented in this survey and the period under review is about five years, the amount reported is very impressive particularly in view of the fact that this does not include any educational research done in the United States.

A second characteristic of present conditions is the great diversity of ideas and concepts of what constitutes research in education. This is also shown most strikingly in the contributions to the international issue of the *Review of Educational Research* to which reference has just been made. It is difficult to understand how some of the publications listed in the bibliographies and reviewed in the text could qualify as research by any stretch of the imagination. It seems clear that many are simply philosophical discussions or expositions of the opinions of one person. This is not to say that there must be only one kind of research activity that can be entitled to the name. There is ample room for each worker, each nation to investigate educational problems that are of immediate concern to them and by sound methods appropriate to the problem. But it would seem that if research in education is to be worthy to be called research it must meet the same criteria that research in other fields is expected to meet. Without such a common ground there seems little room for a meeting of minds, for common understanding, for communication of ideas and results. Indeed, there could probably be

¹) Published in February, 1957 as a special issue of the *Review of Educational Research*, the official publication of the American Educational Research Association.

no international cooperation in any real sense of the term if these were lacking.

Another critical aspect of the situation as it exists today is the need for facilities and media for communication among nations. There are very few publications outside the English language given wholly or even largely to reporting educational research. This is not said by way of invidious comparison but simply to document the need for more such media. Of course, it is likely that as the extent of activity in educational research increases, the means of publication will be found or created. On an international front, probably the most active agency at the present time is Unesco. It cannot be too highly praised for its pioneering efforts in improving communication in the field of educational research. Its Educational Studies and Documents have reported investigations in critical areas such as compulsory education, the education of teachers, the teaching of reading and writing, and adult education to name but a few. Its World Survey of Education is a monumental statistical overview of education in some 200 countries and territories. Finally, and perhaps most pertinent to our present discussion is Unesco's Education Abstracts, published ten times a year in English, French and Spanish. Each number is devoted to a particular aspect of education and reviews a number of publications dealing with it. While these reviews are not confined to research studies, many such are included.

In addition to Unesco, there exist several other agencies whose activities, though not entirely or perhaps even largely confined to the field of educational research, do help in stimulating, organizing and reporting educational research. One of these is the International Bureau of Education with headquarters in Geneva which has been active since 1927; another is the International Institute of Education in New York; others are the London University Institute of Education and the Unesco Institute for Education, Hamburg.

Finally, in describing the present situation one must regretfully mention the comparatively small amounts of money being spent on educational research. While the United States probably spends more money *per capita* on education than most countries, the proportion which goes for research is pitifully small. Almost all the funds for schools in the United States are allocated to teachers' salaries and for physical plant, equipment and supplies. Few school systems outside larger cities employ anyone to do research. Where there are such employees their chief responsibilities are often child accounting rather than research on fundamental educational problems. Many large corporations in the United States spend in the neighborhood of 5 per cent of their gross

income every year on fundamental research. In this country only 2.1 per cent of the gross national income in 1949-50 was used for *all* public elementary and secondary education, and but a very small proportion of this was used for research.

The situation in the United States is probably no worse than it is in other countries. And it is not altogether dark. A substantial amount of educational research is carried out by universities and colleges. Many important and crucial investigations have been made by graduate students in fulfilling the requirements for advanced degrees. This kind of research is comparatively cheap. The student is not usually paid for his time and pains (except as he is granted the degree he seeks), and the time of the professor who guides him in his research is not directly charged to expense of conducting research.

Educational research has also been financed through grants by wealthy foundations - Carnegie, Ford, Rockefeller, etc. While such grants do not seem as often given for research as formerly, they have constituted an important source of support both in the United States and elsewhere.

Certain large-scale inquiries or surveys have been carried out from time to time by the United States Office of Education which operates on the basis of annual appropriations from the Congress. However, the chief function and activity of this agency have been in the area of collecting statistics and production of bulletins written by its staff of specialists in various phases of the educational program.

Educational research like most worthwhile endeavors or enterprises requires money, and up to the present no substantial, consistent financial support for it has been forthcoming in any country. Perhaps this is the fault of educators themselves. Perhaps we have not been imaginative enough, or have not conceived boldly enough, or perhaps we have not ourselves been as fully convinced of the importance and value of research in education as we should have been. Unless our profession itself has a deep and abiding faith in educational research as the only sure foundation for educational progress, we cannot expect those responsible for the purse strings to show any great enthusiasm or generosity in support of it.

What has been said so far, though largely descriptive of the background and present status of educational research, is essential to a consideration of international cooperation. It shows the way that has been travelled in arriving at our present situation, and this is necessary in order to chart the road for the future. The description of the present status is fundamental to an appraisal of it and thus to knowing what can be done

next. Some of these next steps have already been undertaken; others are still being considered; still others are yet only distant hopes. We shall now take a look at some of these in all three categories.

Among the most promising developments that may be mentioned is the First International Conference on Educational Research held in Atlantic City, U.S.A. in February, 1956. Jointly sponsored by the American Educational Research Association and Unesco, it was the fruition of several years of work and planning. Eleven countries were represented. The Conference addressed itself to three important questions; namely, (A) Research Problems Which Require International Cooperation; (B) Communication in the Field of Educational Research; and (C) Preparation for Educational Research. Participants in the Conference were divided into three committees, each taking responsibility for consideration of one of these areas. Each committee prepared a report which was presented to the group as a whole, discussed and criticized, revised and finally approved by the Conference. These documents constitute the main part of the Conference report which has been published in English and French ¹.

Committee A formulated certain assumptions which it considered to be basic to international cooperation in educational research. While these may not be reproduced in full, and many have already been mentioned earlier in this paper, several may be stated here as being pre-eminent. Since educational systems are at various stages of development and the problems are of great variety, many different research methods will be necessary. These will include descriptive methods such as case study and survey, controlled experimentation, comparative and evaluative studies of existing programs and methods. It is emphasized that cooperative research on common problems, such as illiteracy, or problems that are international in character such as studies of national cultures and attitudes toward other nations or races, will be of value to all those involved. Each nation will learn from the others and thus be aided in solving its own problems.

Recognizing that general principles of method underlie all types of research, Committee A points out, however, that each situation has elements that distinguish it from others and that procedures must be planned or developed for each such situation. Moreover, it suggests that new methods and instruments may be required to fit the peculiar conditions of cooperative research on an international scale.

In the area of communication Committee B stressed first the im-

¹) Report of the First International Conference on Educational Research. Paris: Unesco Educational Studies and Documents No. XX. 1956.

portance and scope of communication for international cooperation in educational research. Without adequate communication, development of research in any field is seriously retarded. Communication at national and international levels is needed both between research workers themselves and between research workers and others not engaged or highly trained in research but who are concerned with its results – parents, teachers, etc.

Suggestions for extending and improving communication include, among others, lists of primary sources of information about educational research, both national and international; preparation and publication of abstracts of the more important research studies; clarification of terminology of educational research; a listing of agencies, centers, and organizations that engage in and report educational research and publish tests and similar instruments; development of national centers to collect and disseminate information about educational research; and more frequent movement of research workers from one country to another.

Committee C concerned itself with questions of preparation for research including organization for research in education, and preparation of research workers, including their selection and training. The committee listed the five major types of organizations now doing educational research as universities, government agencies, non-governmental public agencies, professional organizations, and private concerns. Wherever research is carried on, it is necessary that there be suitable working conditions and equipment, financial support, administrative approval and encouragement, and freedom to pursue the research to its logical conclusions without restriction or embarrassment.

The Committee maintains that the research worker in education must know education. This, they feel, is the *sine qua non* for success in this field. Beyond this he needs competence in research and statistical methods and in experimental design. If he is to function at the international level in cooperative research, he needs, in addition, to have general recognition as a specialist in the required field, experience, knowledge of, and understanding attitudes toward, other systems of education, and adaptability to a wide variety of viewpoints and working conditions.

The Committee recognizes at least two levels of training in this field. One is for non-specialists who need an orientation in educational research that will give them understanding of and an accepting attitude toward research, and a willingness to participate in it, and to be guided by available research findings.

The second level is that of the research specialists who will require

the training and experience outlined above. They will be relatively few in number. Indeed, one of the pressing needs of the day is to find and train enough persons for specialization in educational research. They are always in short supply.

If there is one theme that recurs again and again in the reports of all three committees, it is the importance of communication. Committee A's report concludes with the statement that: "Above all, the Committee would stress the need for developing and improving the means of communication among educational research workers of all countries". Committee B, concerned specifically with the problem of communication, has already been quoted at some length above. Committee C comments repeatedly on the importance of communication between research workers not only as a means of informing each other and exchanging ideas but also as one of the simplest methods for training in research at the international level.

In view of the general recognition of the need for continually open and free channels of communication between research workers in education, a number of specific suggestions were made by the Conference for action by Unesco with or without cooperation by other agencies. Some of these are in process of being carried out; others, it is hoped, will become realities in the not-too-distant future. Several may be mentioned and briefly discussed:

- a. Printing and circulation of the report of the First International Conference on Educational Research. This will be circulated to all member states and is available to individuals from Unesco at a cost of \$0.40, 2/-, or 100 Fr. per copy.
- b. Unesco is drawing up a list of centers for educational research in the various countries. These will include centers for dissemination of research reports as well as those actively carrying on research. The document should be available by the middle of 1957.
- c. The American Educational Research Association is devoting the Review of Educational Research for February, 1957 to reviews of educational research carried on in some eighteen countries during the past five years. While this is not a complete international survey, it may be a fairly adequate picture of what is being done in countries that carry on educational research. In any event, it represents an attempt at improving communication between research workers on an international basis. Copies may be obtained from the American Educational Research Association, 1201 Sixteenth Street, N. W., Washington, D. C., at a cost of \$1.50 per copy.
- d. At various times consideration has been given to the preparation of

an international dictionary of education. This would bring together educational terms and provide definitions that would be most helpful to research workers as well as other interested persons. Language differences constitute one of the most serious barriers to international communication and understanding. Confusion arising out of differences in terminology and meanings would surely be materially lessened by the availability of such a dictionary.

- e. The Conference recommended that Unesco convene an international commission at an early date to study the possibility of developing common methods and techniques, international scales and measuring instruments, and essential terminology in educational research. Such a commission would probably require considerable time and financial support for its work since the nature of the task is one requiring international cooperation and agreement in the highest degree. The dictionary referred to above could well be one of the responsibilities of such a commission.
- f. It was the fervent hope and desire of participants in the First International Conference on Educational Research that it be followed by other similar meetings. The Conference seemed a successful beginning on a new front in international cooperation in a field having tremendous potential for human welfare. It would be a great pity if this venture were not followed up by similar meetings.

Educational research is the most substantial and important factor in educational progress. It should be encouraged and supported, both materially and in spirit. Nations can improve their own educational programs and can help one another through research. They, like individuals, are dependent on each other and learn from each other. International cooperation in educational research has become a reality. Though only small beginnings have been made, they are heartening beginnings. They must, however, be cultivated and helped to grow lest they wither and die. This is a challenge which confronts educators everywhere and which must be met if international cooperation in educational research is to survive.

INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT AUF DEM GEBIET DER PÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

von VICTOR H. NOLL, Michigan

Die Welt steht heute an der Schwelle eines neuen Zeitalters, sowohl im Hinblick auf die technische als auch auf die kulturelle und pädagogische Entwicklung. Fortschritte auf allen Gebieten der Pädagogik sind in einem bisher ungekannten

Maßstabe möglich. Diese Fortschritte hängen weitgehend von der pädagogischen Forschungsarbeit ab, jedoch steckt diese, verglichen mit der Forschungsarbeit in den Naturwissenschaften, noch in den Kinderschuhen. Die Gründe hierfür sind u.a. darin zu suchen, daß es den Pädagogen selbst noch an Vertrauen zur Forschungsarbeit fehlt, daß die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel beschränkt und nicht zuletzt, daß die zu erforschenden Verhältnisse und Probleme mannigfaltig und sehr verwickelt sind. Über Art und Umfang der Forschungsarbeiten werden unter den Pädagogen selbst die verschiedensten Standpunkte vertreten; auch fehlt es an ausreichenden und geeigneten Möglichkeiten zum Gedankenaustausch, vor allem auf internationaler Ebene.

Trotzdem ist ein Fortschritt zu bemerken. Wenn auch in einigen Ländern nur wenig oder nichts auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung getan wird, so läßt sich doch in vielen anderen Ländern wachsendes Interesse und rege Tätigkeit feststellen. Die Unesco und andere internationale Institutionen unterstützen die pädagogische Forschung und veröffentlichen Berichte über pädagogische Forschungsarbeiten in verschiedenen Ländern.

Als Beispiele für eine vielversprechende Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung seien angeführt:

a) Die Erste Internationale Tagung über Pädagogische Forschung im Februar 1956 in Atlantic City, New Jersey, U.S.A. Der Bericht über diese Tagung, die von der *American Educational Research Association* und von der Unesco gemeinsam veranstaltet wurde, ist inzwischen von der Unesco in englischer und französischer Sprache veröffentlicht worden. Er enthält die Berichte der drei Gruppen, in die die Teilnehmer der Konferenz eingeteilt waren, und deren jeder ein bestimmtes Problem zur Diskussion gestellt war: 1.) Forschungsprobleme, die eine internationale Zusammenarbeit erfordern; 2.) Nachrichten- und Gedankenaustausch auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung; 3.) Vorbereitungen für die pädagogische Forschungsarbeit (Arbeitsorganisation; Auswahl und Ausbildung von Forschern).

b) Vorarbeiten zu einer von der Unesco zu veröffentlichenden Liste der pädagogischen Forschungszentren.

c) Eine Sondernummer der von der *American Educational Research Association* herausgegebenen „*Review of Educational Research*“, die ausschließlich der seit 1950 durchgeführten pädagogischen Forschungsarbeit in 18 Ländern – außer den USA – gewidmet ist.

Weitere Vorschläge zur Förderung der pädagogischen Forschung:

a) Herausgabe eines internationalen pädagogischen Wörterbuches.

b) Einberufung einer internationalen Kommission mit dem Ziel, eine Verständigung zwischen den Forschern der verschiedenen Nationen über die geeignetsten Methoden, Techniken, Bewertungsmaßstäbe und Fachbegriffe herbeizuführen.

c) Weitere internationale Tagungen über pädagogische Forschung, die die mit der ersten Konferenz begonnene Arbeit fortsetzen.

Die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung ist, wenn auch erst in ihren Anfängen, bereits eine Tatsache geworden. Bedeutsame Ansätze und wachsendes Interesse sind überall zu beobachten. Wir können hoffnungsvoll in die Zukunft blicken.

LA COLLABORATION INTERNATIONALE DANS LE
DOMAINE DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

par VICTOR H. NOLL, Michigan

Le monde se trouve, de nos jours, au seuil d'une ère nouvelle, aussi bien dans le domaine technique que dans le domaine culturel et pédagogique. L'éducation voit peut-être s'ouvrir devant elle des possibilités jusqu'ici inconnues. Toute avance en ce secteur dépend très largement de l'état de la recherche pédagogique et celle-ci, comparée aux disciplines scientifiques, est encore balbutiante. Parmi les raisons d'un développement relativement aussi modeste, figurent la méfiance que les éducateurs eux-mêmes continuent de porter à la recherche, l'absence de moyens financiers suffisants, comme aussi la complexité et la diversité des problèmes et des situations qu'il lui revient d'étudier. Les points de vue divergent sensiblement, parmi les éducateurs, sur la nature même et l'objet de la recherche, et les échanges entre chercheurs, spécialement au niveau international, souffrent du défaut d'instruments convenables et adaptés.

Cependant, le progrès n'est pas douteux. Si, en quelques pays, l'on ne fait rien encore ou bien peu dans le domaine de la recherche pédagogique, en bien d'autres l'intérêt et le nombre des activités s'accroissent indiscutablement. L'UNESCO et d'autres organismes internationaux encouragent cet effort et publient des rapports sur l'état de la recherche en différents pays.

Signalons, parmi les indices d'un accroissement de la coopération internationale en cette matière:

a) la première conférence internationale de recherche pédagogique, tenue en février 1956 à Atlantic-City, New Jersey, USA. Le rapport de cette conférence, organisée en collaboration par l'Association Américaine de Recherche Pédagogique et l'UNESCO, a été publié par l'UNESCO en anglais et en français. Ce compte rendu comprend les rapports des trois commissions, formées par les participants, et consacrées respectivement à l'étude des problèmes suivants:

a) problèmes de recherche exigeant une coopération internationale, b) échanges d'informations en matière de recherche pédagogique, c) préparation à la recherche pédagogique (organisation de la recherche, choix et formation des chercheurs),
b) la préparation, par les soins de l'UNESCO, d'une liste des centres de recherche pédagogique,

c) un numéro spécial de la "Review of Educational Research", publiée par l'Association Américaine de Recherche Pédagogique, présentant un panorama de la situation de la recherche pédagogique, en 1950, dans 18 pays autres que les USA.

Parmi les projets et suggestions figurent:

a) la préparation d'un dictionnaire pédagogique international,
b) la réunion d'une commission internationale chargée de faire l'accord, entre les chercheurs de divers pays, sur les méthodes, les techniques, les unités de mesure et la terminologie qui conviennent à la recherche,
c) la réunion d'autres conférences internationales de recherche pédagogique qui poursuivent le travail commencé à New Jersey.

La coopération internationale en matière de recherche pédagogique en est à ses débuts, mais elle constitue déjà une réalité. On peut en observer partout les premiers signes et l'intérêt qu'elle soulève va croissant. Nous pouvons avoir confiance en l'avenir.

LEITGEDANKEN DER FRANZÖSISCHEN SCHULREFORM ¹

Dem französischen Schulreformplan, der dem Parlament vom Minister für Erziehung und Unterricht, M. BILLERES, vorgelegt wurde, haben die Initiatoren eine bedeutsame Präambel vorangestellt, in der sie die dem Reformplan zugrundeliegenden Motive erläutern.

Wir halten es für wünschenswert, unsere Leser mit Auszügen aus dieser Präambel bekanntzumachen. Dies gilt vor allem für die soziologische Analyse, die die Notwendigkeit einer echten Demokratisierung des Erziehungswesens darlegt und Wege zur Erreichung dieses Zieles aufzeigt. Der Leser wird unschwer erkennen, daß diese Analyse, unabhängig von dem eigentlichen Plan, einen besonderen Wert in sich selbst birgt und Stellung zu gewissen Vorurteilen und Problemen nimmt, denen man sich nicht nur in Frankreich gegenüber sieht. Neben dem Langevinplan scheint uns daher gerade dieses Dokument ein bedeutsames Zeugnis für die Geschichte modernen pädagogischen Denkens und ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft zu sein.

ROGER GAL

Notwendigkeit einer Reform der Struktur des Erziehungswesens

Die heutige Struktur des französischen Erziehungswesens ist keineswegs das Ergebnis einer entschlossen in die Tat umgesetzten Grundkonzeption. Sie läßt sich überhaupt nur aus ihrer Geschichte erklären, in deren Verlauf sich die verschiedenen Organisationsformen schrittweise und ohne inneren Zusammenhang herausgebildet haben.

Jede dieser Neuerungen, obwohl an sich notwendig und fruchtbar, trug durch ihre Einseitigkeit jedoch zur Ausbildung in sich geschlossener und von anderen Bildungswegen getrennter Schulformen bei, deren Schülerschaft sich heute aus unterschiedlichen sozialen Schichten rekrutiert und deren Zielsetzungen sich beträchtlich voneinander unterscheiden. Diese Entwicklung führte dazu, daß die getrennten Bildungswege eher miteinander konkurrieren, als daß sie sich gegenseitig ergänzen.

Dem Ideal der Befürworter der Einheitsschule (*École unique*) entsprechend, lag fast allen seit dem ersten Weltkrieg gemachten Reformvorschlägen der Wunsch zugrunde, die verschiedenen Schularten zusammenzufassen und zu vereinheitlichen. Verschiedene Maßnahmen wurden bereits durch Jean Zay und nach der Befreiung von 1945 eingeleitet, so z.B. die Vereinheitlichung des Unterrichts in den Eingangsklassen der höheren Schulen (*lycées, collèges*) und der entsprechenden Volksschulklassen, Aufhebung der untersten Klassen der höheren Schulen, (die allerdings realiter nach wie vor bestehen und von mehr als 100.000 Schülern

¹) Übersetzt aus „Documents administratifs“, veröffentlicht in *L'Éducation Nationale*, Nr. 35, Dezember 1956. Eine englische Übersetzung dieser Präambel veröffentlichten wir in unserer letzten Nummer (III/4).

besucht werden), Umwandlung der Aufbauzüge der Volksschulen (*écoles primaires supérieures*) in Mittelschulen, Abstimmung der Lehrpläne der weiterführenden Schulen (*enseignement secondaire, enseignement technique, cours complémentaires*) aufeinander, um den Übergang von der einen auf die andere Schulart zu erleichtern.

Es fragt sich nun, ob diese an sich ausgezeichneten Maßnahmen tatsächlich eine ausreichende Koordinierung und Vereinheitlichung herbeigeführt haben.

Diese Frage wird weder von leitenden Beamten der Schulverwaltungen, noch von den Schulaufsichtsinstanzen der Departements und Akademien bejaht, und ebensowenig von vielen Schülern, die unter der Trennung der einzelnen Zweige unseres Schulwesens leiden. Auch die Langevin-Kommission verneinte im Jahre 1947 die Frage mit der Feststellung, daß „die Zeit gekommen sei, eine allgemeine Reorganisation in Angriff zu nehmen, um das jetzige uneinheitliche Schulsystem durch ein umfassendes, einheitliches Ganzes zu ersetzen, das den Wünschen und Bedürfnissen aller gerecht wird“.

Obwohl seit 1920 unverkennbare Fortschritte gemacht wurden, sind doch die grundlegenden Mängel unseres Schulwesens nicht behoben worden. Wirkliche Gleichheit besteht nur für die Kinder der Grundschulklassen; vom 11. Lebensjahr an wird ihr Schicksal durch soziale und wirtschaftliche Faktoren bestimmt, über die noch zu sprechen sein wird. Unser Schulsystem, das Kinder im Alter von 11 Jahren auf Grund sehr fragwürdiger Kriterien trennt, mißachtet damit das Grundprinzip der Einheit des Schulwesens und ebenso die sich aus demokratischen Erwägungen herleitende Forderung nach einer allen auf den gleichen Wegen zugänglichen umfassenden menschlichen Bildung. Ferner macht unser Schulsystem eine vernünftige Lenkung der Kinder in die verschiedenen Schulzweige außerordentlich schwer, wenn nicht gar unmöglich, worunter vor allem der technische Zweig leidet. Schließlich steht es auch einer echten Demokratisierung des Zugangs zu allen Erscheinungsformen unserer Kultur im Wege.

Darüberhinaus führt die gegenwärtige uneinheitliche Struktur unseres Schulsystems nicht nur zu Überschneidungen und zu Mehrgleisigkeit, sondern auch zu bedenklichen Mängeln, wie z.B. der ungenügenden Versorgung jener Kinder, die nicht an einem normalen Unterricht teilnehmen können, der unzureichenden landwirtschaftlichen Grundausbildung und der Unzulänglichkeit des technischen Zweiges.

Im Hinblick auf die Zukunft können sich diese Fehler und Mängel sehr nachteilig auswirken, wenn man an die wachsende Zahl derjenigen Kinder denkt, die freiwillig über das schulpflichtige Alter hinaus die

Schule besuchen, und wenn man den Nachkriegsansturm auf die weiterführenden Schulen berücksichtigt. Sollte sich diese große Zahl von Schülern nach den zur Zeit geltenden Kriterien auf die verschiedenen Schulzweige verteilen, dann wären das soziale Gleichgewicht und der wirtschaftliche Aufschwung unseres Landes ernstlich bedroht.

Notwendigkeit fester Formen schulischer Beratung und Lenkung und einer echten Demokratisierung der Schule

Die Revolution hat in Frankreich zum ersten Mal proklamiert, daß „das Recht auf Erziehung und Bildung ein Grundrecht jedes einzelnen ist“, und daß die Nation „verpflichtet ist, allen ihren Gliedern Erziehung und Bildung zu vermitteln“. Verglichen mit der pädagogischen Praxis jener Zeit, waren diese Grundsätze vollkommen neu.

Die großzügigen Ideale der Revolution, so weit sie die Volksschule betrafen, wurden erst durch die Dritte Republik verwirklicht; die Bestrebungen, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle zu schaffen, führten 50 Jahre später zur Schulgeldfreiheit für die weiterführenden Schulen und zu einer ständigen Vermehrung der Stipendien.

Man fragt sich nun, ob diese Bemühungen zu einem vollen Erfolg geführt haben. Die Frage wird vielfach verneint, da nur sehr wenige Kinder aus den unteren Volksschichten zur Hochschulreife gelangen (weniger als 3% Kinder von Arbeitern, 4% aus bäuerlicher Umgebung). Diese Zahlen behalten auch dann ihre Gültigkeit, wenn man berücksichtigt, daß der soziale Aufstieg der Kinder aus den unteren Schichten, der sich z.B. im Erwerb der Hochschulreife äußert, oft erst das Ergebnis der Anstrengungen zweier Generationen ist, eine Tatsache, die in den Statistiken keine Berücksichtigung findet.

Die Gründe, die zu dieser Situation geführt haben, liegen tiefer und sind nicht in der Besonderheit des akademischen Studiums zu suchen. Das wirkliche Problem ist das des Zugangs zum Abitur, mit anderen Worten das Problem der Lenkung der Schüler in die längeren Ausbildungswege der weiterführenden Schulen (allgemeinbildender und technischer Zweig).

Nur eine gründliche Überprüfung der gegenwärtigen Lage kann in diesem Punkte Klarheit schaffen.

Die erste Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen eröffnet sich den Kindern am Ende der Grundschule, im Alter von 11 oder 12 Jahren. Sie können sich dann entweder für den Übergang in die Sechste Klasse eines Gymnasiums (*lycée, collège*) oder einer Mittelschule (*cours complémentaires*) oder für den Verbleib in der Volksschule entscheiden. Eine verhältnismäßig große Zahl von Kindern (1953 waren

es 29%) entscheidet sich für den Übergang in eine weiterführende Schule. Aber welche Kinder gehen diesen Weg, und warum gerade diese und nicht andere?

Auf diese Fragen geben die bemerkenswerten Untersuchungsergebnisse, über die das *Institut national d'études démographiques* (I.N.E.D.) jeweils im Dezember 1953 und 1954 in der Zeitschrift „*Population*“ berichtete, genaue Antworten.

Nach dieser Untersuchung wird die Wahl der weiterführenden Schule durch verschiedene ineinandergreifende Faktoren bestimmt. Guter Schulerfolg ist oft ausschlaggebend für den Entschluß, auf das Gymnasium überzugehen. 55% der von ihren Lehrern als „begabt“ oder „besonders begabt“ bezeichneten Kinder gehen diesen Weg. Dieser Faktor wirkt sich allerdings nicht so aus, wie es für eine strikte Durchführung des Prinzips der sozialen Gerechtigkeit wünschenswert wäre.

In zweiter Linie ist es die soziale Herkunft, die den 11jährigen bei der Wahl seines weiteren Weges beeinflußt, und zwar oft zu seinem Nachteil. Trotz der Unterstützung durch Stipendien lassen geringes Einkommen oder eine größere Kinderzahl die Eltern oft vor den Belastungen einer langen Schulzeit zurückschrecken. Vor allem aber vom psychologischen Standpunkt aus beeinflußt die soziale Herkunft die Wahl des Bildungsweges. Die gehobenen oder einfach „wissenden“ Kreise erstreben durch höhere Bildung für ihre Kinder die Erhaltung oder Hebung ihrer sozialen Stellung. Im Gegensatz dazu strebt man in bestimmten sozialen Schichten danach, das Kind so schnell wie möglich arbeiten und verdienen zu lassen (z.B. bei Bauern, Handwerkern, kleinen Kaufleuten, Landarbeitern usw.), und viele Familien erstreben traditionsgemäß keine über die Volksschule hinausgehende Bildung. Es kommt hinzu, daß selbst begabte Kinder oft so schnell wie möglich arbeiten, verdienen und am sozialen Leben teilnehmen möchten und nur ungern über das 14. Lebensjahr hinaus zur Schule gehen. In vielen Fällen schrecken auch Kind und Eltern vor dem Gedanken an einen Besuch einer weit entfernten Schule zurück, weil auf diese Weise das Kind dem ihm vertrauten Lebenskreis entzogen würde.

Einer der wichtigsten Faktoren bei der Frage des Übergangs auf eine weiterführende Schule ist unbestreitbar die Lage einer solchen Schule (geographischer Faktor); die Eltern scheuen sich, ihre Kinder in diesem Alter auf eine weit entfernte Schule zu schicken. Auch von Lehrern wird bestätigt, daß das Fehlen einer weiterführenden Schule in der Nähe des Wohnorts sehr häufig dazu führt, daß begabte Kinder in der Volksschule verbleiben. Umgekehrt wird ein Kind oft weniger aufgrund seiner Begabung zum Besuch einer weiterführenden Schule veranlaßt, als viel-

mehr einfach durch die Tatsache der benachbarten Lage einer solchen Schule.

Die folgenden Zahlen machen das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren deutlich; 11- und 12jährige Kinder entscheiden sich in dem nachstehenden Verhältnis für den Besuch einer weiterführenden Schule (Gymnasium, Technischer Zweig, Mittelschule):

- 13% der Kinder von Landarbeitern;
- 16% der Kinder von Bauern;
- 21% der Kinder von Industriearbeitern;
- 39% der Kinder von Kaufleuten und Handwerkern;
- 43% der Kinder von Angestellten und Vorarbeitern;
- 47% der Kinder von kleinen Beamten;
- 67% der Kinder von Industriellen;
- 81% der Kinder von Angestellten industrieller und kaufmännischer Unternehmen;
- 86% der Kinder von höheren Beamten;
- 87% der Kinder von Eltern in freien Berufen.

Wenn sich auch im Durchschnitt 55% der Kinder, die in die Sechste Klasse übergehen, für das Gymnasium (*lycée, collège*) entscheiden und nur 30% für die Mittelschule (*cours complémentaires*), so entspricht die Zusammensetzung der Schülerschaft der Mittelschule doch in einem echteren Sinne der Bevölkerungsstruktur des Landes. (60% der Kinder der Arbeiterklasse, die in die Sechste Klasse übergehen, besuchen die Mittelschule, gegenüber nur 12% der Kinder aus der Gruppe der höheren und freien Berufe; demgegenüber besuchen nur 8% der Kinder der Arbeiterklasse ein Gymnasium).

Theoretisch steht es allen Schülern, die die Volksschule bis zu ihrem Abschluß durchlaufen haben, frei, entweder auf eine weiterführende Schule überzuwechseln, in die Lehre zu gehen oder als ungelernte Arbeiter anzufangen. Die vom I.N.E.D. durchgeführten Untersuchungen haben ergeben, daß nurmehr weniger als 2% dieser Kinder später noch ein Gymnasium besuchen.

Dieser Prozentsatz läßt erkennen, daß die entscheidende Auslese, die letzten Endes zu längerem Schulbesuch und damit zu höherer Bildung führt, im Alter von 11 oder 12 Jahren, nämlich zum Zeitpunkt des Übergangs in die Sechste Klasse, getroffen wird. Es wäre also abwegig zu behaupten, die Lösung des Problems der Demokratisierung der akademischen Bildung läge in einer allgemeinen Gewährung von Studienbeihilfen. Die wirkliche Lösung liegt darin, mit allem Nachdruck Kinder der unteren Schichten in die längeren Ausbildungsgänge der weiterführenden Schulen zu lenken. Eine allgemeine Gewährung von Studienbei-

helfen würde unter den augenblicklichen Umständen in vielen Fällen nur zu einer materiellen Unterstützung derer führen, die ihre Studien leicht aus eigenen Mitteln bestreiten können.

Aus der obigen Aufstellung geht ganz eindeutig hervor, wie stark in Frankreich die Möglichkeiten, eine weiterführende Schule zu besuchen und von dort aus zur Hochschule zu gelangen, von der sozialen Herkunft des Kindes abhängen, und dies trotz aller offenkundigen Fortschritte seit Beginn des Jahrhunderts. Dieser Zustand ist nicht nur aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit äußerst bedauerlich, er ist nicht zuletzt auch im Hinblick auf die möglichst sinnvolle Nutzung menschlicher Werte und Kräfte zu verurteilen. Es wird Frankreich nur gelingen, Führungskräfte in Verwaltung und Wirtschaft, Lehrer aller Gruppen, Forscher, Ingenieure und Techniker zu finden, die es für seine wirtschaftliche und kulturelle Fortentwicklung braucht, wenn es seinen Nachwuchs in weit größerem Umfange als bisher aus *allen* Schichten der Bevölkerung heranzieht.

Kann man überhaupt sagen, daß die Auswahl für die weiterführenden Schulen im Alter von 11 Jahren richtig durchgeführt wird? Wir glauben, die Frage verneinen zu sollen. Manche Eltern machen sich leider allzu oft ein falsches Bild über die Fähigkeiten ihrer Kinder und sind über die ihnen offenstehenden Möglichkeiten nur unzureichend unterrichtet. Sie veranlassen ihre Kinder nur zu leicht, einen ihren Fähigkeiten nicht gemäßen Bildungsgang zu wählen. Die Folge ist eine Reihe von Mißerfolgen, die ihre Jugend überschatten und auch ihr späteres Leben beeinflussen. Die Statistiken über das höhere Schulwesen geben darüber genaue Auskunft: 51% aller Kinder, die 1948 in die Sechste Klasse aufgenommen wurden, entschieden sich für den altsprachlichen Zug, aber nur 27% nahmen bis zum Abitur am Lateinunterricht teil.

Die Auslese bereits mit 11 Jahren vorzunehmen, ist auch gewagt, da es in diesem Alter noch zu schwer ist, die wirklichen Begabungen des Kindes festzustellen. Eine so übereilte frühzeitige Auslese kann später nur unter großen Schwierigkeiten korrigiert werden, einmal wegen der Vorurteile der Eltern, und zum andern und vor allem wegen der scharfen Trennung der einzelnen Schularten.

Zusammenfassend muß gesagt werden, daß bei der Auslese mit 11 Jahren praktisch ein Dirigismus herrscht, der in zu großem Umfange auf mangelhafter Unterrichtung der Eltern, Zufälligkeiten aller Art, der Nähe einer bestimmten Schule und auf einem sozialen Determinismus beruht, den die Bemühungen der Dritten Republik um eine Demokratisierung der Schule kaum gemildert haben.

Unser Erziehungssystem beruht noch zu sehr auf dem Prinzip der

Auslese einer kleinen Elite, die größtenteils nicht aus der Arbeiterklasse hervorgeht. Es entspricht daher nicht den Forderungen der von der Gesetzgebenden Versammlung von 1946 einstimmig angenommenen Resolution, nach der „die Nation Kindern und Erwachsenen gleiche Möglichkeiten für Erziehung, Berufsausbildung und kulturelle Entwicklung garantiert“.

Jegliche Schulreform, die die Verwirklichung dieses demokratischen Ideals erstrebt und jedem Kind die Möglichkeit der vollen Entwicklung seiner Fähigkeiten und Begabungen gewährleisten will, muß sich vornehmlich eine Verbesserung des jetzigen Zustandes zum Ziel setzen. Dieser Forderung wird ein zwischen Volksschule und weiterführender Schule einzufügender Mittelbau gerecht, der von allen Kindern besucht wird und der bestimmt ist, durch einen eigenständigen Unterricht die Begabungen eines jeden Kindes zu erkennen und zu entwickeln, um es dann in den ihm gemäßen Schulzweig einweisen zu können.

Notwendigkeit der Ausweitung des Unterrichts und der Verlängerung der Schulzeit

Die gegenwärtig feststellbaren ansteigenden Schülerzahlen erklären sich in erster Linie aus den höheren Geburtenziffern (eine Generation Franzosen ist von 550.000 auf 800.000 angewachsen), aber auch, besonders bei den weiterführenden Schulen, aus dem Ansteigen der Zahl derjenigen Kinder, die über das schulpflichtige Alter hinaus die Schule besuchen. Der Anteil dieser Kinder, der 1914 durchschnittlich nicht mehr als 2–3% betrug, hat laut Angaben des *Bureau Universitaire de Statistiques* (B.U.S.) am 1. Januar 1955 folgenden Stand erreicht:

- von 14 bis 15 Jahren: 53,0% (in Paris 87,0%);
- von 15 bis 16 Jahren: 41,6%;
- von 16 bis 17 Jahren: 38,2%;
- von 17 bis 18 Jahren: 30,0%.

Dieser außerordentliche Zuwachs an Schülern, die über das Pflichtschulalter hinaus die Schule besuchen, erklärt sich weitgehend aus einer in allen mit uns vergleichbaren zivilisierten Ländern beobachteten Erscheinung. Er hängt eng mit den tiefgreifenden, durch den technischen Fortschritt bewirkten Veränderungen der heutigen Wirtschaft zusammen. Jeder Wirtschaftler weiß, daß die ständige Leistungssteigerung des einzelnen in Industrie und Landwirtschaft einerseits den Bedarf an Arbeitskräften, zunächst für den „ersten Sektor“ und dann für den „zweiten“, vermindert, andererseits aber das stetige Anwachsen des „dritten Sektors“ begünstigt.

Während noch im vergangenen Jahrhundert 80% aller Franzosen in

der Landwirtschaft, 10% in der Industrie und 10% in den Berufen des dritten Sektors beschäftigt waren, hat sich die Verteilung der arbeitenden Bevölkerung heute völlig geändert: 30% entfallen auf die Landwirtschaft, 35% auf die Industrie und 35% auf die Berufe des dritten Sektors. So weit man über die künftige wirtschaftliche Entwicklung der europäischen Länder überhaupt etwas aussagen kann, etwa unter Berücksichtigung dessen, was sich in den U.S.A. bereits vollzogen hat, scheint es so, als ob in wirtschaftlich hochentwickelten Ländern mehr als die Hälfte der arbeitenden Bevölkerung den Berufen des dritten Sektors (Handel, Verwaltung, freie Berufe, Verkehr, Gesundheits- und Sozialfürsorge, Presse, Kunst, Freizeitorganisationen usw.) angehören wird.

Diese Entwicklung zwingt die jungen Leute vom Lande dazu, sich auf städtische Berufe vorzubereiten, deren Zahl und Bedeutung in gleichem Maße anwachsen, wie sich die Beschäftigungsmöglichkeiten in der Landwirtschaft durch die Mechanisierung verringern.

Es kommt hinzu, daß die nicht-technischen oder nur teilweise technischen Berufe innerhalb des dritten Sektors den Schülern immer größere Aussichten bieten. Selbst im Vergleich zu noch nicht allzu fernliegenden Zeiten benötigt unsere Gesellschaft heute mehr Universitätsprofessoren, Wissenschaftler, Volksschullehrer, Rechtsanwälte, Ärzte, Künstler, Sekretärinnen, Angestellte, Vertreter und Verkäufer. Eine unaufhaltsame Entwicklung lenkt immer mehr Arbeiter, für die früher die Volksschulbildung vollauf genügte, in Stellungen, die ein größeres Wissen, zumindest allgemeiner Art, voraussetzen und daher eine längere Schulzeit erfordern. Das Anwachsen des dritten Sektors wird gleichzeitig einen Rückgang der Zahl der im ersten und zweiten Sektor Beschäftigten herbeiführen. Der Bedarf an qualifizierten Facharbeitern in der Industrie, der heute noch sehr groß ist, wird in näherer oder fernerer Zukunft befriedigt sein und dann nachlassen. Andererseits verlangt der technische Fortschritt in wachsendem Maße hochqualifizierte Arbeitskräfte, leitende Angestellte, technische Direktoren und Ingenieure.

Wie man die nachwachsenden Generationen in eine Ausbildung als Spezial- und Qualitätsarbeiter in der Industrie lenken soll, wird man in Zukunft besonders sorgfältig untersuchen müssen, denn die Aufnahmefähigkeit unserer Fabriken und Betriebe wird nicht immer unbegrenzt bleiben. Um eventuelle künftige Umgruppierungen zu ermöglichen, muß eine solche Ausbildung so vielseitig wie möglich sein und besonders viele Elemente allgemeinbildenden Charakters enthalten. Zweifellos wird sich schon in nächster Zukunft, z.B. im Baufach, ein Vorstoß in dieser Richtung als unumgänglich erweisen.

Demgegenüber muß das den Bedürfnissen der Industrie dienende

technische Bildungswesen so schnell wie möglich seine Bemühungen um die Heranbildung hochqualifizierter Führungskräfte verstärken. Die Bedürfnisse der Industrie richten sich also eher auf eine Hebung des Bildungsstandes als auf eine unbegrenzte Vermehrung der Zahl der Arbeitnehmer.

Eine großangelegte Fortlenkung der Schüler von den allgemeinbildenden Zweigen der weiterführenden Schulen zum technischen Zweig kann daher nicht, wie gelegentlich angenommen wird, als ein Allheilmittel angesehen werden. Der steigende Bedarf an Arbeitskräften für den dritten Sektor wird vielmehr zu ständig wachsenden Schülerzahlen in den allgemeinbildenden Schulen führen. Das wirkliche Problem liegt vielmehr darin, der technischen Ausbildung wertvollen Nachwuchs, der die nötige Begabung für eine auf hohe Ansprüche vorbereitende Ausbildung und letzten Endes für ein Studium an einer Hochschule besitzt, in größerer Zahl als bisher zuzuführen. Dieses Ziel kann aber nur erreicht werden, wenn man die technische Bildung der traditionellen höheren Schulbildung gleichsetzt und wirkungsvolle Methoden für eine entsprechende Lenkung entwickelt.

Im Gegensatz zu einer durch momentane Gegebenheiten beeinflussten Auffassung führt unsere Schule nicht zu viele junge Menschen zum *baccalauréat* (Abitur). Die 41 400 *bacheliers* (Abiturienten) einschließlich der Abgänger der Akademie von Algier, die 1955 die Reifeprüfung ablegten, stellen praktisch nur 6% aller jungen Franzosen im Alter von 19 bis 21 Jahren dar, während in den Vereinigten Staaten 18,8% dieser Gruppe den Grad eines „*bachelor*“ erwerben. Es ist daher irrig anzunehmen, daß wir ein Zuviel an höherer Schulbildung hätten: im Gegenteil, wir leiden Mangel!

Dieser empfindliche Mangel wird noch fühlbarer durch eine sehr ungleiche Verteilung der Schüler auf die sprachlichen und auf die naturwissenschaftlichen Züge. Von den 41 400 Abiturienten erhielten 9 163 das Reifezeugnis in Mathematik und 1 631 in Angewandter Mathematik. Insgesamt erhielten also weit weniger als ein Drittel eine gründliche naturwissenschaftliche Ausbildung. Diese ungünstige Verteilung setzt sich natürlich auf den Universitäten fort. 1955 waren 51% der Studenten in der philosophischen und der juristischen Fakultät immatrikuliert und nur 25% in der naturwissenschaftlichen Fakultät. Auch bestanden 1955 nur 1 594 Studenten ihr Staatsexamen in Naturwissenschaften (21% der Gesamtzahl) gegenüber 2 656 aus der philosophischen und 3 271 aus der juristischen Fakultät. Darüberhinaus ist auch die Zahl der Studenten an den französischen Hochschulen niedriger als in vielen anderen Ländern. Auf 100 000 Einwohner entfielen, nach den Statistiken der Unesco,

in Frankreich 365 Studierende, in der UdSSR 697, in USA 1 783, in Kanada 642, in Bulgarien 401, in Jugoslawien 374, in der Tschechoslowakei 608 und in Japan 500.

Diese Lage verträgt sich schlecht mit dem Bedarf an Wissenschaftlern für die moderne Wirtschaft. Berufene Stellen haben ihre warnende Stimme erhoben und auf den im Vergleich zu wirtschaftlich sehr expansiven Ländern bedrohlichen Mangel an Ingenieuren und Technikern hingewiesen (1954 bildete Frankreich 90 Ingenieure auf eine Million Einwohner aus, die Schweiz hingegen 155, Kanada 214, Italien 114, Großbritannien 237, die Vereinigten Staaten 195 und die UdSSR 236). Selbst wenn eine vernünftigeren Verteilung auf die verschiedenen Fakultäten durch gründlichere Erforschung der tatsächlichen Begabungen der Kinder und durch bessere Lenkung erreicht werden könnte, so würde damit allein das Problem doch noch nicht gelöst sein. Die 41 400 Abiturienten pro Jahr genügen nicht, um den Bedarf an Lehrern, Professoren, Forschern, Verwaltungskräften und Technikern zu decken. Hinzu kommt noch der Bedarf der in der französischen Union zusammengeschlossenen überseeischen Gebiete und der zahlreichen Länder, die unserer Kultur und Technik auf das engste verbunden sind und die immer wieder nach dem Beistand unserer Professoren und Ingenieure verlangen. So stellt sich denn unserem Hochschulwesen die Aufgabe einer umfassenden Erweiterung. Wie können wir aber hoffen, dieses Ziel zu erreichen, wenn wir nicht die besten Fähigkeiten unserer Kinder ausnutzen und wenn wir unseren Nachwuchs nicht unter den Kindern der unteren Volksschichten suchen, deren Reichtum an menschlichen Werten und Kräften bisher so wenig genutzt worden ist?

So zwingt denn die allgemeine wirtschaftliche Aufwärtsentwicklung, die das einfachste Handwerk wie die höchsten Berufe erfaßt, zu einer erheblichen Erweiterung der schulischen Betreuung über das derzeitige schulpflichtige Alter hinaus. Die Verlängerung der Schulpflicht trifft sich mit einer allgemeinen Entwicklung, deren Bestätigung sie in gewissem Sinne ist. Sie ist übrigens auch in sich selbst ein Faktor wirtschaftlichen Fortschritts, denn die Produktivität hängt anerkanntermaßen vom Bildungsniveau der Arbeiterschaft ab. In diesem Zusammenhang ist noch hervorzuheben, daß auch der Wirtschaftsrat (*Conseil économique*) auf seiner Sitzung vom 30. Mai 1956 festgestellt hat, daß die Verlängerung der Schulzeit einem „sehr großen Bedürfnis entspricht“.

Die Verlängerung der Schulzeit darf aber im wesentlichen nicht mit der Notwendigkeit einer verstärkten Berufsausbildung begründet werden. Sie ist gleichermaßen durch die Sorge um das 14jährige Kind bestimmt, das besser vor den Gefahren des Arbeitslebens und der Vernachlässigung

geschützt werden muß. Ferner trägt sie zu einer volleren Entwicklung des modernen Menschen bei und bedeutet eine Anerkennung der unbedingten Notwendigkeit der Hebung des kulturellen Niveaus des Volkes als Voraussetzung für eine gut arbeitende Demokratie.

In einer immer stärker mechanisierten Welt läuft der Mensch Gefahr, sich innerhalb der engen Grenzen seines besonderen Arbeitsgebiets einzuschließen; er bedarf deshalb eines beträchtlichen moralischen Rückhalts als gesundes Gegengewicht. Die ständige Ausdehnung aller Wissensgebiete verpflichtet jeden einzelnen zur breiten Entfaltung der grundlegenden menschlichen Bildung, die die Menschen in dem Maße zueinander führt und eint, wie berufliche Spezialisierung sie trennt. Demokratisch zu denken und zu handeln setzt bei jedem Staatsbürger voraus, daß er eigene Entscheidungen zu treffen und gleiche Verantwortung im Dienst für die Allgemeinheit zu übernehmen vermag. Jeder Staatsbürger muß also in der Lage sein, die Probleme seiner Zeit zu analysieren und zu verstehen und den ihm durch eine immer mächtiger werdende Propaganda suggerierten Lösungen kritisch zu begegnen.

Das Streben des einzelnen nach innerem Gleichgewicht, der Wunsch nach einem reibungslosen Funktionieren der Demokratie sowie die Anforderungen der beruflichen Ausbildung, – sie alle machen eine Verlängerung der Schulzeit erforderlich.

Es bedarf kaum einer Erwähnung, wie sehr Frankreich mit seiner Schulpflicht bis zum Alter von 14 Jahren hinter verschiedenen anderen großen, hochentwickelten Ländern zurückgeblieben ist (die Schulpflicht endet in Großbritannien mit 15 Jahren, in Schweden mit 16 Jahren, in den USA mit 16, 17 oder 18 Jahren, je nach den einzelnen Staaten, in der UdSSR mit 17 Jahren), und das zu einer Zeit, wo die Dauer der Schulpflichtigkeit als Kennzeichen für das allgemeine kulturelle Niveau eines Landes gewertet wird.

Notwendigkeit einer die Wirkung der Schule vertiefenden permanenten Erziehung und Bildung

Um zu voller Wirkung zu gelangen, darf eine Reform des Unterrichtswesens, besonders wenn sie auf Breitenwirkung und auf eine echte Demokratisierung der Bildung ausgeht, sich nicht nur auf die Pflichtschulzeit beschränken, selbst wenn diese bis zum 16. Lebensjahr ausgedehnt worden ist.

Man hat oft betont, daß die Arbeit der Schule ohne Echo bleiben könnte, wenn mit dem Abgang von der Schule auch die Bereitschaft zur Weiterbildung aufhört oder aber die Voraussetzungen dafür fehlen. Die Tragik des von der harten Wirklichkeit der Arbeitswelt erfaßten

Menschen ist oft beschrieben worden, jenes jungen Menschen, der schon verloren war, bevor er noch zu denken anfang, bevor er hätte lernen können, richtig zu lernen, zu verstehen, nachzudenken, zu urteilen und seinen Gedanken Ausdruck zu verleihen. Es ist außerdem unendlich schade, daß unsere soziale und schulische Struktur es bisher auf Grund der durch materielle Nöte, durch das Berechtigungswesen und durch Altersgrenzen aufgerichteten Schranken, nicht zuließ, denjenigen Kindern im Verlauf ihres Lebens eine geistige und berufliche Fortentwicklung zu ermöglichen, deren Entwicklungsrhythmus ein späteres Erwachen von Fähigkeiten und Neigungen bedingt.

Andererseits führten das Gefühl von der Würde des Menschen, das schärfere Bewußtsein der Gleichheit, das heute besser gesicherte Gleichgewicht zwischen Arbeitszeit und Freizeit zu einer weiteren Verbreitung der Auffassung, daß jener Hochgenuß, den die Beschäftigung mit der Literatur, der Kunst, den Naturwissenschaften und anderen Ausdrucksformen menschlichen Geistes bietet, nicht nur einer kleinen Gruppe durch Geist und Vermögen Ausgezeichneter vorbehalten sein dürfe. Freuden dieser Art sollten in ihrem ganzen Umfang allen zugänglich sein, gleich auf welcher sozialen Stufe sie stehen. Dieses bereits in unserer Verfassung verankerte Recht ist auch feierlich im Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verkündet worden, es ist aber in Gefahr, ein Wunschtraum zu bleiben, wenn die Nation nicht darüber wacht, daß es allgemein verwirklicht wird.

Man ist sich auch schon viel klarer darüber geworden, daß die Demokratie nachdrücklich verpflichtet ist, den Menschen jederzeit gegen unbewußte Einflüsse, unaufhörlich hämmernde Parolen und versteckte propagandistische und publizistische Angriffe auf Geist und Seele zu wappnen.

Schließlich ist es auch an der Zeit, sich deutlich vor Augen zu halten, daß das ganze Volk, besonders aber jene, die ihre Bildung auf verantwortliche und einflußreiche Posten gestellt hat, danach streben sollten, mit der rasenden Entwicklung dieser Welt Schritt zu halten. Zu einer Zeit, da der Fortschritt in den Naturwissenschaften, die Umwälzungen in der Technik und die Neubesinnung auf allen Gebieten der Kunst ständig zu einem Umdenken aller Begriffe führen, müssen Physiker und Mediziner ihre Wissenschaft mit neuen Augen sehen, muß der Techniker sich neue Gebiete erschließen und der Landwirt neuen Erkenntnissen folgen. Im Verlaufe eines Lebens wird man mehrmals wieder in die Schule genommen, denn das einmal erworbene Diplom ist doch nur ein Ausgangspunkt, nicht ein Ziel.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich einige Gesichtspunkte, die eine

permanente Erziehung und Bildung verwirklichen muß. Sie muß eine Bildung des Körpers und des Geistes sein, eine Erziehung zur politischen und moralischen Verantwortung, eine berufliche und technische Ausbildung.

Notwendigkeit, die Schule an unterschiedliche Begabungen und die Erfordernisse des modernen Lebens anzupassen

Der heute für alle Schichten der Bevölkerung freie Zugang zu Schul- und Bildungsformen, die früher einer Minderheit vorbehalten waren, verlangt gebieterisch nach einer Anpassung der Schule an unterschiedliche Begabungen und an die Erfordernisse des modernen Lebens.

a) *Anpassung der Schule an unterschiedliche Begabungen*

Das französische Schulwesen, und ganz besonders die höhere Schule, ist Erbe einer jahrhundertealten Tradition, die von den Rhetorikschulen des römischen Kulturkreises ihren Ausgang nahm, in den mittelalterlichen Universitäten festere Formen gewann, sich in den Schulen der Renaissance wandelte und von den Gymnasien des Empire, in denen man vornehmlich Latein und Mathematik lehrte, wiederaufgenommen wurde. Aus dieser Tradition erwachsen unserer Pädagogik noch heute, von der Sexta bis zur *École Polytechnique*, wesentliche Impulse.

Diese Tradition hat ihre Größe, eine solche Erziehung ihren Wert. Es gelingt ihr ausgezeichnet, jene logische und spekulative, in Worten denkende Intelligenz zu entwickeln, die sich im Bereich der allgemeinen Vorstellungen und Begriffe des kausalen Denkens, in gelehrten Abhandlungen und wissenschaftlichen Problemen zu Hause fühlt. Aber der dieser Tradition eigene Wert wirkt sich vielleicht doch nicht voll auf andere, keineswegs als geringerwertig zu betrachtende Intelligenzrichtungen aus, wie z.B. die in Bildern denkende künstlerische Intelligenz, die durch und auf das Auge, das Ohr, das Gefühl wirkt. Oder nehmen wir die praktische Intelligenz, die den fähigen Handwerker hervorbringt, und die für jeden, der Experimente und Erfindungen macht, unentbehrlich ist. Man braucht nur an den Arbeiter Gramme zu denken, der den Dynamo erfand und damit der Welt die elektromagnetische Energie schenkte.

Gemeinhin stützt sich heute eine Unterscheidung zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern im wesentlichen auf Schulleistungen und Prüfungen, die spekulative Intelligenz, mündliche Ausdrucksfähigkeit und logisches Denken verlangen. Der Wert der Erziehung durch manuelle Tätigkeit, der Wert der praktischen Intelligenz werden noch zu oft als zweitrangig betrachtet. Das Leben aber trifft gerechtere Entscheidungen und korrigiert oft die Beurteilungen der Schule.

Wir müssen uns gegen das Vorurteil wenden, demzufolge nur ein auf das Abstrakte gerichteter Unterricht, nur Übungen, die zum größten Teil dem formalen Denken zugute kommen, geeignete Kriterien für eine Auslese der besten sind. Die Schule von morgen, deren Aufgabe es sein wird, alle Kinder bis an die Schwelle der Erwachsenenwelt zu führen, sollte es sich nicht weniger angelegen sein lassen, bei aller Förderung der Entwicklung der theoretischen Begabungen, andere Begabungsrichtungen und andere menschliche Werte zu erkennen, ihnen nachzugehen und sie zu entwickeln, um so dem veralteten Vorurteil, daß es eine Rangordnung unter den Berufen gibt, ein Ende zu machen.

Dem Gedanken vom gleichen Rang menschlicher Fähigkeiten wie auch aller Berufe im sozialen Gefüge soll besonders der neu einzurichtende Orientierungsmittelbau (*enseignement moyen d'orientation*) Anerkennung verschaffen. Er soll die vorschnelle, eine Intelligenzrichtung begünstigende Auslese einer Elite durch sorgfältige Prüfung und Entwicklung *aller* Begabungen ersetzen, mit anderen Worten, er soll alle Kinder fördern und jedem einzelnen den seinen besonderen Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgang weisen.

b) *Inhaltliche und methodische Ausrichtung des Unterrichts auf die Forderungen der Gegenwart*

Der Bericht der unter dem Vorsitz von M. Langevin arbeitenden Kommission hob schon 1947 die Notwendigkeit einer solchen Ausrichtung hervor: „Die mangelhafte Anpassung des Schulwesens an den heutigen Stand der Gesellschaft läßt sich deutlich aus dem Mangel an Kontakten oder gar dem völligen Fehlen von Brücken zwischen der Schule und der Lebenswirklichkeit ablesen. Der Unterricht aller Stufen berücksichtigt diese Wirklichkeit allzu oft nur am Rande. Die Schule scheint ein in sich abgeschlossener Lebensraum zu sein, in den die Außenwelt mit allen ihren Erfahrungsmöglichkeiten nicht einzudringen vermag. Die Trennung von Schule und Leben zeigt sich auch im Fortbestehen eines traditionsgebundenen Schulwesens inmitten einer sich überaus schnell wandelnden Welt“.

Dieses harte Urteil muß angesichts der seit 1947 auf vielen Gebieten unternommenen Bemühungen, die Schule dem Leben näherzubringen, etwas abgeschwächt werden, bleibt aber mit dieser Einschränkung immer noch oft genug gültig.

Die Ausrichtung des Schulwesens auf die heutige Zeit bedingt in erster Linie eine erweiterte Sinngebung des Begriffes „menschliche Bildung“ (*culture humaine*).

Es läßt sich nicht bestreiten, daß der überlieferte altsprachliche Unter-

richt ein Bildungsgut darstellt, das gleichermaßen das Denkvermögen schult wie es umfassende Einsichten in die großen Kulturen der Antike vermittelt. Jedoch ist man sich schon lange einig, daß menschliche Bildung nicht unauflöslich mit der Kenntnis der alten Sprachen verknüpft ist. Wenn auch die alten Sprachen sehr wohl den für sie begabten Schülern weiterhin zugänglich sein sollen, so muß menschliche Bildung heutzutage unablässig aus anderen Quellen schöpfen.

Das Studium der großen französischen Schriftsteller und der Literatur anderer Völker, der Geschichts- und Geographieunterricht, beide auf das Kennenlernen von Menschen und Völkern ausgerichtet, werden unseren Schülern die vielfältigsten Elemente der Erfahrung aller Zeiten und aller Länder vermitteln, die ebenfalls notwendig sind, um ihrem zukünftigen Leben und Handeln Richtung zu geben. Gleichermäßen muß die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften eine der festen Grundlagen menschlichen Seins bilden. Sie vermitteln dem Menschen nicht nur die wesentlichen Kenntnisse, ohne die er sich in der heutigen Welt nicht zurechtfinden würde, sondern auch die Methode, mit deren Hilfe er ohne große Schwierigkeiten die sich ihm stellenden vielfältigen Probleme in Angriff nehmen kann. Die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften wird unseren Schülern klar machen, wie der menschliche Geist sich von Stufe zu Stufe der Welt bemächtigt hat und ihnen die Größe des Erreichten und die Weite der neuen, weit ins Unbekannte vorstoßenden Perspektiven enthüllen.

Viele, denen die Schule eine gute Grundlage vermittelt hat, werden später in ihrem Beruf selbst Gelegenheit finden, ihre Bildung zu erweitern oder sogar den Grund dazu erst zu legen; allerdings wird dies nur der Fall sein, wenn sie ihren Beruf nicht lediglich als Last und Pflicht empfinden, sondern in ihm fühlen und denken. Es liegen doch auch Bildungswerte im Kunstschaffen, in der angewandten Technik, in der Schöpfungstätigkeit des Ingenieurs. Ob diese verschiedenen Bildungsvorgänge vom Tun ihren Ausgang nehmen, um dann zur Reflexion vorzuschreiten, ob sie sich vom geschaffenen Werk zu einer Beschäftigung mit seinen Voraussetzungen, seiner Geschichte und seiner Zukunft aufschwingen, ob sie eher induktiver Art oder ihrem Wesen nach deduktiv sind, all dies nimmt ihrem echten Wert nichts, wenn sie nur, am Ende ihres Anstiegs, zum Nachdenken über sich selbst, über Menschen und Dinge führen. Dabei wird man die gleichen Probleme, die des Menschen, seines sozialen Lebens und seiner Bestimmung wiederfinden, die sich mit all ihren Gegebenheiten und Forderungen letztlich immer gleichen werden, ob man sich ihnen auf der Straße des Lebens oder auf dem Wege über das Buch nähert.

Die Lehrpläne der verschiedenen Zweige unseres Schulwesens sollten sich durch diese umfassende Begriffsbestimmung der Quellen menschlicher Bildung leiten lassen. Die notwendige Anpassung der Schule wird jedoch die verschiedensten Formen annehmen.

Die unerläßliche Erweiterung des naturwissenschaftlichen und technischen Unterrichts, die Wiederauffrischung der einst in der Schule erworbenen Kenntnisse durch die oben erwähnte permanente Weiterbildung sind wesentliche Aspekte eines solchen Vorgehens.

Angesichts der wachsenden Verzweigttheit aller Lebensbereiche eines großen, modernen Volkes müßte die Ausbildung jedes einzelnen, eines jeden künftigen Staatsbürgers, dem Kennenlernen und der Erklärung der nationalen Institutionen, des administrativen Aufbaus, der wirtschaftlichen und sozialen Gegebenheiten einen weit größeren Raum einräumen. Denn, wie Émile Boutmy sagt: „Das mindeste, was man von einem gebildeten Menschen verlangen kann, ist, daß er seine Zeit kennt“. Es ist nicht länger zu vertreten, daß die meisten jungen Franzosen über grundlegende Wirtschaftsfragen, über demographische Probleme, über die Gewerkschaften, über die soziale Gesetzgebung praktisch nicht Bescheid wissen. Gewiß setzt die Behandlung solcher Themen trotz ihres konkreten Charakters eine gewisse geistige Reife voraus, die Verlängerung der Schulzeit und die Fortbildungsmaßnahmen für Erwachsene werden jedoch die Vermittlung umfassenderer wirtschaftlicher und sozialer Kenntnisse erleichtern. Dem möglichen Einwand, daß die von der Schule zu wahrende Neutralität durch die Behandlung von Themen, die in der öffentlichen Diskussion umstritten sind, gefährdet würde, muß man entgegenhalten, warum man nicht, hier wie anderswo, der Objektivität der Lehrerschaft vertraut.

Und noch ein weiterer Grund: Während sich unser Horizont in einzigartiger Weise erweitert, wird die Welt von Tag zu Tag kleiner. Die Stellung Frankreichs und der Französischen Union in der Welt, ihre vielfältigen Beziehungen zu anderen Völkern und deren Auswirkungen auf das tägliche Leben, sollten auch dem letzten Franzosen geläufig sein. Eine zum Staatsbürger und Menschen heranbildende Schule muß aber, auch wenn sie den Kindern die notwendigen Kenntnisse über ihr Land vermittelt und ihre Liebe zu ihm weckt, dem Kennenlernen anderer Völker, dem Zusammengehörigkeitsgefühl der Menschen und der Tatsache der gegenseitigen Abhängigkeit der Völker, kurz dem Problemkreis der internationalen Verständigung stärker als bisher Rechnung tragen. Im Rahmen der verlängerten Schulzeit muß daher jedes Kind wenigstens eine Fremdsprache lernen.

In einer Welt der ständigen Ausweitung und Entwicklung des mensch-

lichen Wissens kann die Schule kein enzyklopädisches Wissen vermitteln wollen; sie wird sich vielmehr die Schulung des Geistes, des Körpers und des Charakters zum Ziel setzen. Der Unterricht wird die Kinder lehren, Menschen und Dinge zu verstehen und zu beurteilen und ihnen zu einer klaren Ausdrucksweise verhelfen. Er wird ihnen die Relativität alles Wissens vor Augen führen und in ihnen die Freude am Suchen und Selberfinden wecken. Der Verzicht auf bestimmte Prüfungen und die Reformierung anderer wird den in zahlreichen Fächern möglicherweise noch anzutreffenden Verbalismus abschaffen oder doch einschränken. Auf diese Weise begegnen wir der Überlastung der Schüler, die durch zu umfangreiche Lehrpläne und durch pädagogische Zielsetzungen, die dem Detail eine zu hohe Bedeutung beimessen und damit das Gedächtnis überfordern, entstanden ist. Wir wünschen ferner eine vernünftiger Arbeitsorganisation innerhalb eines Schultages, die Abschaffung der Hausarbeiten für Grundschule und Mittelbau, an deren Stelle Arbeiten in der Klasse unter Anleitung der Lehrer treten sollen. Des weiteren geht es uns um eine weitgehende Anwendung arbeitsunterrichtlicher Methoden, die zu einer Mitarbeit aus eigenem Antrieb führen, ferner um die Verwendung audiovisueller Mittel, deren pädagogische Wirksamkeit nicht mehr bewiesen zu werden braucht. Diese Maßnahmen tragen zu einem Ausgleich zwischen den Forderungen der Schule und denen der Freizeit bei, die für Kinder und Erwachsene gleichermaßen notwendig ist.

Leibesübungen und Freiluftterziehung werden denjenigen Platz in den Lehrplänen erhalten, der dem ihnen eigenen Erziehungswert und der Sorge um das körperliche Gleichgewicht der Schüler entspricht. In einer mechanisierten Welt, in der das Berufsleben immer geringere Anforderungen an die Körperkräfte stellt, die Nerven hingegen immer stärker belastet werden, sind Leibesübungen und Sport für das innere Gleichgewicht der Erwachsenen unerläßliche Voraussetzungen. Es ist daher eine der vornehmsten Aufgaben der Schule, den Sinn für die Leibesübungen zu wecken und die Kinder an sie zu gewöhnen.

Der literarischen, künstlerischen und musikalischen Bildung eröffnen sich durch die Wandlungen unserer Zivilisation neue Wege, an denen der Unterricht nicht vorbeigehen kann. Film, Funk, Fernsehen und dazu die Schallplatte – sie alle üben einen nachhaltigen Einfluß auf uns aus und bestimmen das tägliche Leben und die Freizeitgestaltung in wachsendem Maße. Sie können außerordentlich wirkungsvolle Mittler der Kultur sein, sie vermögen zu erklären und zu informieren. Aber wir kennen auch die ihnen innewohnenden Gefahren, wenn sie zu Mittlern der Propaganda oder der seichten Unterhaltung herabsinken. Es ist Aufgabe

des Lehrers, die Schüler auf die Gefahren hinzuweisen und ihr Kritikvermögen und ihren Sinn für diese neuen Ausdrucksformen unserer Zeit zu entwickeln, so wie es jetzt im Rahmen des literarischen Unterrichts und der Kunsterziehung geschieht.

Nicht alle im Rahmen dieser Präambel geäußerten Gedanken lassen sich in die Sprache der Gesetze übertragen; ebensowenig kann man sie in den Wortlaut des geplanten Reformgesetzentwurfs übernehmen. Sie sind dennoch ein Teil dieses Entwurfs, und es war wichtig, sie herauszuarbeiten, damit sie als Leitgedanken für die endgültige Fassung der Lehrpläne der einzelnen Schulzweige und für die Auswahl der geeigneten Methoden dienen können.

Die Übertragung aus dem
Französischen besorgte

HOLGER REIMERS

BOOK REVIEWS – BUCHBESPRECHUNGEN ANALYSES BIBLIOGRAPHIQUES

Jugendbuch in aller Welt. Juventa Verlag, München und Verlag für Jugend und Volk, Wien 1956.

The world of international children's literature owes much to the indefatigable energy of Mrs. Jella Lepman; the International Youth Library in Munich stands as a monument to her astonishing success in establishing a focal point of interest in this topic despite the difficulties and frustrations of post-war Germany. This volume contains the answers to a questionnaire devised by Mrs. Lepman and sponsored by the *Internationales Kuratorium für das Jugendbuch*. Twenty-four countries answered the six questions which cover the following topics: (i) public and private organisations concerned with children's literature; (ii) book lists and technical publications about children's literature; (iii) prizes, exhibitions and subsidies; (iv) children's libraries and children's departments of public libraries; (v) the most important publishers of children's literature; (vi) children's "classics", modern children's books, prize-winning children's books, the most popular children's book from other countries.

This is primarily a reference book and should prove of particular value to libraries, publishers, translators, booksellers and writers themselves. It might be more valuable to have a greater consistency in the language and format of the various lists, and if the book is to retain its value, it will need bringing up to date from time to time.

PETER H. K. KUENSTLER, London

WILLIAM CLYDE DE VANE, *The American University in the Twentieth Century*. Louisiana State University Press, Baton Rouge 1957.

Ce petit livre est composé de quatre conférences du professeur De Vane de l'Université Yale et doyen du collège de ce nom. Elles ont strictement pour objet les universités indépendantes de l'État et financées par des capitaux privés. Le nombre de ces institutions est très limité aux États Unis. Au principe de ces sympathiques conférences, on retrouve l'idée bien répandue que ces institutions, jouissant d'une totale liberté, sont entièrement vouées à la recherche de la vérité et la formation humaniste de l'esprit.

À ceux qui s'intéressent spécialement au développement et au système des collèges et universités des États Unis, ce petit livre apporte peu d'éléments nouveaux, mais les idées sont présentées avec grâce et compétence. Il y aurait naturellement quelques questions de détail à poser. Ainsi l'on s'étonne un peu d'apprendre que M. Erich Fromm est un des critiques des plus profonds de notre société. On peut applaudir l'auteur quand il déclare que les écoles secondaires de son pays sont la maille la plus faible du système américain. Mais l'auteur développe brièvement un programme pour les collèges et c'est ici que pourraient commencer les plus grandes discussions.

En général le livre est charmant et intelligent, suggestif pour ceux qui sont déjà informés. Mais ce n'est pas une introduction.

M. J. LANGEVELD, Utrecht

Die Ganzheit in Wissenschaft und Schule. Festschrift für Johannes Wittmann. Crüwell, Dortmund 1956.

This is a valuable collection of articles by a number of authors, mostly professors at Teacher Training Colleges. It is hard to say which of the ten articles is most interesting. One must, however, know the history of educational and psychological thinking in pre-Nazi Germany well in order to appreciate the general approach.

Though it might also be used as a weapon of criticism, it is meant here rather as the opposite when the reviewer stresses the "inner-German" character of these essays as far as concerns the problems treated, the documentation and the approach.

Generally speaking all articles have to do with "the whole" as a starting point and the aim of integration in teaching and learning. The problems are discussed philosophically and psychologically, in terms of didactics and education. Dr. Karaschewski and Rektor Simonsen develop the consequences of this approach for the teaching of arithmetic. Rektor Schulz discusses the teaching of writing and reading in their interrelationship. Dr. Wilhelmsmeyer analyses the teaching of the mother tongue. More purely psychological in their approach are the articles of Prof. Hansen on the psychology of school subjects and of Prof. Ehrenstein on intelligent thinking; whereas Prof. Resag connects educational, psychological and didactical thinking in his study on the fundamental changes in didactics. Two more articles discuss the idea of the "whole", whereas a third, by Miss Koch, on the relation of the individual and the community, leads us into the group life of pupils and its meaning for school life and education.

We may congratulate the authors on this valuable collection of articles in which good trends of thought are taken up again and continued in a productive way.

M. J. LANGEVELD, Utrecht

L'Attivismo Pedagogico. Atti del II Convegno di Scholé - Centro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Christiani. "La Scuola" Editrice, Brescia 1956.

Dieser Sammelband legt die Referate von 29 Professoren und Dozenten vor, die auf dem 2. Schulkongreß christlicher Pädagogen in Brescia (September 1955) Fragen der Arbeitsschule und des Arbeitsunterrichtes erörterten. Als deutscher Vertreter sprach Friedrich Schneider über „Die Entwicklung und die Triebkräfte der Aktivitätspädagogik“. Die Referate bieten eine treffliche Zusammenschau der einschlägigen Probleme. Wer es sich nicht verdrießen läßt, die bisweilen etwas stark formalistisch geprägten Beiträge durchzustudieren, wird umfassend über die Frage der Eigentätigkeit in Unterricht und Erziehung unterrichtet. Besonders fruchtbar erscheint, daß die Referenten bestrebt sind, die Frage der Arbeitsschule als Teilproblem einer umfassenden Erziehung zu Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu sehen.

GEORG TRAPP, Pullach bei München

J. PIAGET, E. W. BETH, J. DIEUDONNÉ, A. LICHNEROWICZ, G. CHOQUET, C. GATTEGNO, *L'Enseignement des mathématiques.* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1955.

This first collective publication of the International Commission for the Study and Improvement of the Teaching of Mathematics is a significant outcome of sever-

al years of scholarly collaboration that from the start has been both international and inter-disciplinary. It is an implicit recognition that the problems with which the teacher of mathematics is concerned are not defined or confined within the limits of a frontier or of a single science. The distinguished contributions to this volume are by six of the founder-members of the Commission, representing as many nationalities and variously professing Psychology, Logic & Philosophy, Education, and Mathematics.

We have here something more than a collection: something less than a symposium. It must be recognised that an attempt at this stage to co-ordinate the findings of high-level experts in the disciplines concerned would be false to the actual state of research in logic and language, epistemology and psychology, as well as in mathematics, and must await further insights. What the writers have in common, and this is evident in their contributions, is a common milieu, a systematic exchange of ideas and views with colleagues on the Commission, and with teachers and other experts in frequent international seminars, of which the eleventh is being held at the time of writing.

In the opening chapter Professor Piaget lifts the unresolved problem of the relation of logic and psychology above the level of a discredited "psychologism" and argues his view as genetic psychologist that the operational structures of intelligence in the course of their spontaneous formation manifest the presence of the three types of organisation corresponding to what will become in mathematics the three fundamental structures of Bourbaki, namely, algebraic (groups), order (networks), and topological structures.

Although disposed to allow the validity of Piaget's approach, Professor Ernst Beth powerfully and cogently contests the incursions of psychology in general into the field of logic and mathematics. The intrinsic disciplines of the latter in its modern phases lead him to discuss the pedagogical problem of the widening gap between school and university programmes in mathematics. Like Beth, Professor Dieudonné stresses the essentially abstract nature of mathematics against the empiricists and identifies the origin and historical development of algebra and the modern achievements of mathematics with an increasing capacity of the human mind for abstraction. A short constructive chapter by Professor Lichnerowicz deals with the introduction of the spirit of modern algebra into the teaching of elementary mathematics at the secondary stage. A most original and suggestive chapter by Professor Choquet starts from the need for a critical revision of most manuals of elementary geometry and illustrates axiomatic methods which, while preserving a fine logical rigour, take adequate account of the pupil's sensory experience and intuitions.

In the final chapter Professor Gattegno links up with Piaget's position and illustrates from his practical experience the psychological, mathematical, and social role of the teacher in affording his pupils genuine mathematical experience by dynamic and creative methods.

Space permits only this brief reference to the rich contents of the collection. Teachers of mathematics at all stages in grammar schools to whom it is accessible or to whom it may become available in translation will find that they have been well served by an extraordinarily brilliant team.

H. RAYMOND KING, London

CONFERENCES — KONGRESSE — CONGRÈS

*Stage régional sur l'enseignement des langues vivantes
Sydney (Australie), janvier-février 1957*

En 1953, l'UNESCO avait organisé à Ceylan un premier stage international sur l'enseignement des langues vivantes. Ce stage avait eu forcément un caractère général car il devait tenir compte de méthodes et de niveaux de développement fort différents. Il convenait donc qu'il soit suivi d'une série de stages régionaux. C'est l'Australie la première, qui, avec l'UNESCO reprit la balle et décida d'organiser un stage régional destiné spécialement aux pays de l'Asie du Sud-Est, à l'Australie et à la Nouvelle Zélande.

Le stage de Sydney groupa quarante participants: 18 australiens et 22 représentants de douze autres pays ou territoires s'étendant de la Nouvelle Zélande au Japon et au Pakistan. Le stage était surtout destiné aux directeurs des services des langues vivantes et aux professeurs d'anglais et de français des trois niveaux: l'école, l'enseignement supérieur et l'enseignement aux adultes.

Les méthodes employées sont caractéristiques et se révélèrent fructueuses. Le stage fut limité à quatre semaines, durée suffisante pour toucher à fond tous les problèmes sans excès de répétition. On fit appel à un directeur linguiste pur, le professeur Charles C. FRIES de l'Université de Michigan (États-Unis), à trois chefs de groupe: un européen, le professeur G. MATORE (France), un asien, F. WACHENDORF (Indonésie) et un australasien: N. OSMAN (Australie), à un spécialiste de l'enseignement des langues vivantes venu spécialement du Siège de l'UNESCO à Paris et à tout un excellent personnel d'administration australien.

Tous les participants ainsi que l'équipe directrice vécurent en communauté dans deux collèges universitaires voisins, ce qui permit des échanges suivis et constants. Chaque jour il y avait brève présentation d'un sujet par un expert suivie de discussion en séance plénière. Les séances plénières étaient suivies de réunions de groupes, chaque groupe étudiant le sujet présenté à un niveau ou pour une langue ou un groupe de pays donnés. L'ensemble des rapports et procès-verbaux servit à la fin du stage de base aux conclusions contenues dans le rapport final rédigé par le Directeur et les quatre autres spécialistes. Il convient d'ajouter qu'il y eut toute une série de séances publiques destinées à permettre aux meilleurs spécialistes, participants ou dirigeants, d'entrer en contact avec le public spécialisé et averti de Sydney. Plus importantes encore furent les nombreuses démonstrations: démonstrations de l'enseignement du français par des australiens et des étrangers dans différentes écoles de jeunes gens et de jeunes filles; démonstrations de l'enseignement du japonais dans une école de Sydney; démonstrations enfin de l'enseignement de l'anglais à des immigrants adultes, par des professeurs australiens et un professeur américain. Tout ce système assez complexe, si on y ajoute en particulier la perméabilité des groupes et la mobilité des chefs de groupe, souvent interchangeables, permit à chacun de présenter ses problèmes et d'offrir à ceux d'autrui des éléments de solution.

Les questions examinées furent assez diverses; depuis l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire en passant par le cas de pays comme le Pakistan et le Laos où une langue étrangère est employée comme véhicule d'enseignement à l'école secondaire. L'un des problèmes qui ne pouvait pas laisser d'être soulevé avec un Directeur comme le Docteur FRIES fut celui de l'apport de la science lin-

guistique à l'enseignement à l'école. On trouva que beaucoup de découvertes et de recherches pures avaient des conséquences pratiques; d'autre part, ce contact avec le réel permit aux purs linguistes de se demander s'ils ne pourraient pas faire plus pour aider les enseignants. C'est peut-être pour cela que le professeur FRIES décida, à la fin du stage, de soulever cette question à Oslo à l'occasion de la réunion du Congrès International Permanent des linguistes. Un autre problème examiné fut celui des rapports qui existent, d'un point de vue psychologique et pratique, entre l'enseignement aux adultes et l'enseignement aux enfants, avec toutes les questions de méthode, de motivation, de fréquence et de durée que ce problème peut soulever.

Il est bien évident qu'une place considérable fut accordée à la formation des maîtres et à ceux qui les forment. La période la plus difficile, ce problème des enfants de 13 à 14 ans qu'il est très malaisé d'intéresser à l'enseignement des langues vivantes fit l'objet d'un examen poussé; de même que l'emploi des auxiliaires audiovisuels. Tous furent frappés par le rôle joué par la télévision au Japon et aux États-Unis. On s'aventura même jusqu'au niveau de la formation des traducteurs et des interprètes de conférence simultanés et consécutifs.

Le rapport final rédigé par le Comité de Direction et qui doit sortir incessamment est un reflet fidèle et ordonné de ces intérêts divers du stage. Tenant dûment compte des données de la linguistique structuraliste, il étudie successivement les différents niveaux de formation et d'enseignement avec les moyens et les méthodes mis à leur disposition par la science contemporaine. Il n'apporte pas à chaque pays ou à chaque participant une réponse toute faite à toutes ses préoccupations, mais bien plutôt l'avis des meilleurs et le moyen de résoudre lui-même assez facilement ses propres difficultés techniques, une fois revenu chez lui, puisqu'il est majeur, spécialiste et professionnel. Positif dans sa rédaction et sa conception, le rapport cerne donc de très près la réalité.

Il serait nécessaire maintenant d'organiser des stages semblables dans d'autres régions du monde. Songez que les spécialistes des différents États et territoires de l'Australie ne s'étaient jamais réunis entr'eux. (L'Australie est un continent, il est vrai). Il est également significatif que les participants du stage de Sydney exprimèrent le vœu unanime qu'un stage semblable soit organisé tous les deux ans dans un pays différent de leur région, le second devant se tenir dans un pays d'Asie. Parmi les autres vœux, il convient de noter des demandes d'échanges constants d'informations, de techniques et de découvertes de pays à pays à l'intérieur d'une région aussi bien que de région à région. On demanda également que les pays de langue française fassent un effort tout particulier pour les pays où les enfants apprennent cette langue, mais sont privés de contact avec ceux qui la parlent normalement.

LUDOVIC RAVET, Vientiane/Laos

*Internationale Konferenz für Berufserziehung
Rom, April 1957*

Das „Europäische Institut für Berufsausbildung“ – eine Einrichtung im Rahmen des vom Straßburger Europarat begründeten „Europäischen Amtes für Jugend und Kinder“ – veranstaltete vom 24.-27. 4.1957 in Rom seine VI. Europäische Tagung über Probleme der Berufsausbildung. Die Veranstaltung war von über

400 Fachleuten und Interessenten aus 14 Ländern, darunter auch einem Vertreter des sowjetischen Fachschulwesens, besucht, vornehmlich von Angehörigen des betrieblichen Ausbildungswesens und weniger von Lehrkräften aus berufsbildenden Schulen. Die Frage wird offen gelassen, ob die „Ewige Stadt“ und das gastfreundliche Land die große Teilnehmerzahl anlockte, oder ob die folgende Themenstellung so anziehend wirkte:

1. Die Ausbildung der Ausbilder, (ein schon auf den vorhergehenden Konferenzen in Konstanz 1955 und in Ostende 1956 beratener Fragenkreis, der zum Abschluß gebracht werden sollte);

2. Die Auswirkung der Automatisierung auf den Bedarf an Arbeitskräften und auf ihre Ausbildung, (ein Fragenkreis, der auf Grund von vorgesehenen Erhebungen in verschiedenen Ländern neu aufgenommen werden sollte).

Mit der Konferenz waren internationale Tagungen über Berufsberatung und über technischen Unterricht verbunden, deren Sitzungen jedoch nur schwach und unregelmäßig besucht waren. Vor Beginn und nach Abschluß der Konferenz hatten die Teilnehmer Gelegenheit, Einrichtungen des betrieblichen Ausbildungswesens und technische Schulen in Neapel und seiner Umgebung und in Norditalien zu besichtigen. Festliche Empfänge in wundervollen altrömischen Palazzi schlossen sich an allen Abenden an die Sitzungen des Plenums und der 12 Fachausschüsse an. Die *Food and Agriculture Organisation of the UNO (FAO)* stellte in ihrem großzügig eingerichteten Gebäude Sitzungssäle mit simultanen Übertragungsanlagen für die Konferenz zur Verfügung.

Die Arbeit war so geplant worden, daß in den Fachausschüssen (Banken, Eisen- und Stahlindustrie, Handel und Verteilung, Hotelwesen, Bergbau usw.) zu folgenden Fragen Stellungnahmen formuliert werden sollten:

1. Anforderungen an die Auswahl und die Ausbildung der Ausbilder in den Betrieben.
2. Wünsche der Industrie für die Ausbildung der Berufsschullehrer.
3. Beziehungen zwischen der Wirtschaft (bzw. dem speziellen Wirtschaftszweig) und den Universitäten (Fachhochschulen).

Die Lektüre der Entschließungen, das Durchdenken der vor dem Plenum gegebenen zusammenfassenden Berichte sowie der Meinungsaustausch mit anderen Besuchern läßt die wachsende Einsicht in die Bedeutung der Berufserziehung und in ihren engen Zusammenhang mit der Gesamterziehung des Nachwuchses erkennen. Wenn auch die Frage der „Ausbildung der Ausbilder“ infolge nicht ausreichender Unterlagen über die Situation in den einzelnen europäischen Ländern nicht wie vorgesehen abgeschlossen werden konnte, so wurde doch Einmütigkeit über eine Reihe von Teilfragen erzielt. Gefordert werden zunächst eine ausreichende technische Qualifikation (8–10 Jahre Facharbeitererfahrung, theoretische Grundbildung und Einblick in die beruflichen Nachbarbereiche) und eine pädagogische Befähigung, über deren Grad die Ansichten auseinandergingen. Die Vertreter aus den romanischen Ländern befürworteten durchweg besondere Ausbildungseinrichtungen für die betrieblichen Ausbilder. Die deutschen Teilnehmer aus dem betrieblichen Raum waren sehr skeptisch bezüglich besonderer Ausbilderschulen und plädierten für Fortbildungsmaßnahmen betrieblicher Art (Wochenend- und Kurzurse, Arbeitsgemeinschaften). Man bedauerte allgemein, daß die Ausbilder noch nicht überall eine feste betriebliche Position innehaben, und daß die genannten Anforderungen bei ihrer Auswahl nicht gebührend berücksichtigt werden. Hier wurde die Notwendigkeit offenbar, eine Arbeitspädagogik als theoretische Disziplin und als praktische Lehre zu schaffen.

Für das beruflich-technische Schulwesen erhob man Forderungen, die auf ein Zurückdrängen beruflicher Spezialschulungen zugunsten einer breiten technischen Grundbildung zielen. Allgemein wurde ein wachsendes Interesse in der Öffentlichkeit am technischen Bildungswesen konstatiert, das eine gute Vorbereitung für das Leben vermittele und zur Humanisierung der Arbeitswelt beizutragen habe. Unter diesem Aspekt seien die Bildungsziele und Arbeitspläne der Schulen zu überprüfen. Die Ausdehnung der Allgemeinbildung im Raum der Berufserziehung wurde nachdrücklich befürwortet.

Das zweite Hauptthema: „Die Auswirkung der Mechanisierung, Rationalisierung und Automatisierung auf den Bedarf an Arbeitskräften und ihre berufliche Ausbildung“ wurde wegen fehlender Unterlagen nicht diskutiert. Lediglich der Vertreter des deutschen Bundeswirtschaftsministeriums legte die Ergebnisse einer Repräsentativerhebung über die Zusammensetzung der industriellen Arbeitskräfte in den Jahren 1948 und 1956 in der Bundesrepublik vor und verband damit arbeitstechnische und berufspädagogische Überlegungen.

Die Arbeitnehmerschaft in der deutschen Industrie verteilt sich – nach einer Faustformel – auf rund 10% Angestellte mit kaufmännischen, verwaltungsmäßigen und bürotechnischen Aufgaben, rund 50% qualifizierte Kräfte vom Facharbeiter mit mindestens zweijähriger Ausbildung bis zum Techniker und Ingenieur und auf je 20% Spezialarbeiter (Ausbildungszeit 2 Monate bis 2 Jahre) und ungelernte Arbeiter mit Einweisungszeiten bis zu 2 Monaten.

Unter arbeitstechnischem Aspekt ist für den Berichtsraum (1948–1956) das überproportionale Anwachsen der Techniker und Ingenieure, das Stagnieren der Facharbeiter und das Absinken der sog. Ungelernten bedeutsam. Neben dem bisherigen Facharbeiter und Spezialisten entwickeln sich neue Typen wie der „Arbeitstechniker“ und der hochqualifizierte Spezialist, die eine fundierte technische Ausbildung brauchen und sich durch charakterliche Werte auszeichnen müssen.

Unter berufspädagogischem Aspekt wurde ein langer Katalog an Vorschlägen speziell für die deutsche Situation entwickelt, die auf eine Modernisierung und Intensivierung der beruflichen Erziehung hinauslaufen. Begrüßenswert ist, daß das Anrecht aller Jugendlichen auf eine ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende berufliche Ausbildung betont und zusätzliche Einrichtungen für die Vertiefung der technischen wie der humanitären Bildung befürwortet wurden.

Sicher werden alle Teilnehmer gern an die erlebnisreichen Tage in Rom zurückdenken, sicher werden alle reiche Eindrücke und vielfältige Anregungen mitgenommen haben. Dennoch darf nicht verkannt werden, daß der große Aufwand für diesen Kongreß kaum in einem vertretbaren Verhältnis zu den faktischen Ergebnissen steht. So notwendig in der Zeit des gemeinsamen europäischen Marktes die Aussprache über berufspädagogische Probleme zum Zweck des gegenseitigen Verstehens und Zusammenarbeitens ist, so wichtig halten wir dafür eine solide sachliche Vorbereitung, damit die Diskussionen von echten Beurteilungsgrundlagen und nicht von individuellen Wunschkatalogen ausgehen können. Die Größe und Dringlichkeit der Aufgabe verlangt weniger große Worte, aber mehr Mühe und mehr Schweiß, als für Rom aufgewendet wurde.

HEINRICH ABEL, Frankfurt/Main

Loisirs et éducation

*Deux rencontres internationales d'experts
(Gauting/Allemagne et Annecy/France, juin 1957)*

Deux rencontres internationales d'experts consacrées aux *problèmes des loisirs* se sont tenues respectivement du 8 au 11 juin à Gauting, près de Munich, et du 13 au 17 juin à Annecy (France).

La première de ces rencontres, organisée par l'Institut de l'Unesco pour la Jeunesse sous la présidence de son directeur Mr. Jones, rassemblait des éducateurs, des responsables de jeunesse et des administrateurs en présence de quelques sociologues. Elle devait permettre une première discussion d'un large projet d'enquête préparé par les trois Instituts de l'Unesco pour l'Éducation, les Sciences Sociales et la Jeunesse et donner aux éducateurs présents l'occasion d'exprimer leurs préoccupations concernant l'évolution des formes de loisir dans les diverses catégories de la population et spécialement parmi les jeunes.

Quelles fonctions remplissent les diverses activités de loisir à l'égard de l'individu et des groupes sociaux? Sur quelles bases appuyer une philosophie du loisir qui permette aux éducateurs d'orienter leur action? Selon quels critères jugera-t-on de la valeur de telle ou telle activité de loisir? De quels moyens l'éducateur dispose-t-il pour contrôler la valeur de ses conceptions et de son action? Il appartient aux éducateurs, responsables de jeunesse et animateurs d'éducation des adultes, de formuler de leur propre point de vue ces diverses questions étroitement liées à leur activité quotidienne. Une enquête sociologique, menée d'ailleurs en toute indépendance, pourra les éclairer sur l'évolution contemporaine des formes et des besoins de loisir, sur les déterminations, les unes mécaniques, les autres intentionnelles et réfléchies, qui pèsent sur les choix effectués par l'individu.

Les débats ont permis d'établir une définition nuancée du temps et des activités de loisir par opposition aux diverses *obligations* qui naissent, pour chacun, de ses activités professionnelles, familiales ou sociales. Ils ont permis également de constituer une première typologie des activités de loisir ou de semi-loisir qui contribuent au délassement, au divertissement ou au développement de la personnalité.

* * *

La rencontre d'Annecy, organisée par les trois Instituts de l'Unesco avec le concours de la Commission française pour l'Unesco, groupait, sous la présidence du Professeur Girod de l'Université de Genève, les sociologues de 10 pays européens (Allemagne, Belgique, Danemark, France, Grande-Bretagne, Hollande, Italie, Pologne, Suisse, Yougoslavie). La ville d'Annecy avait été choisie en raison de l'enquête détaillée qui s'y déroule, depuis deux ans, sous la direction du Centre d'Études Sociologiques.

La tâche consistait ici à établir des bases communes qui rendent possible la coordination entre les enquêtes entreprises ou projetées dans les différents pays et facilitent, à l'issue des travaux, la comparaison des résultats. Il a fallu d'abord s'accorder sur certaines orientations générales. Une étude statique et purement descriptive des phénomènes de loisir n'eût pas permis d'apercevoir les relations qu'ils entretiennent avec l'ensemble de l'évolution sociale et spécialement avec les processus d'industrialisation et d'urbanisation. La comparaison eût été de peu d'intérêt et les éducateurs, qui doivent en reprendre les conclusions à une étape ultérieure du travail, n'y eussent trouvé que peu d'indications. Il faut donc que,

dans les divers pays, les recherches s'attachent à mettre en valeur les aspects dynamiques de cette évolution, qu'elles la situent correctement à l'intérieur de la totalité sociale, qu'elles étudient enfin les divers comportements de loisir dans leurs relations avec les déterminations ou initiatives qui les produisent.

Après qu'eussent été établies un certain nombre d'hypothèses de travail, il a été convenu que, sans préjudice de l'adaptation nécessaire aux conditions de chaque pays, on s'efforcerait de soumettre à l'étude, en chacune des nations représentées, la population d'une ville de moyenne importance, possédant une certaine tradition culturelle et caractérisée par une industrie en expansion. Cette enquête minutieuse et détaillée serait élargie grâce à une étude plus générale, réalisée à l'échelon du pays ou d'une unité administrative importante (*Land*). Les chercheurs présents ont décidé de maintenir entre eux un contact étroit et permanent, de confronter leurs méthodes et instruments de travail et de se réunir à nouveau dans un délai rapproché pour examiner les problèmes pratiques soulevés par la comparaison des résultats.

Ces deux rencontres ne constituent qu'une étape dans un travail de longue haleine. Si ce dernier est finalement mené à bien, il ne sera pas seulement possible d'établir avec plus de clarté les grandes lignes de l'évolution des loisirs dans les pays présentement associés à l'enquête. A la lumière des faits rassemblés, les éducateurs seront en mesure d'orienter leurs efforts avec plus de précision, à l'égard des adultes comme de la jeunesse, et même dans le cadre scolaire. L'on pourra aussi mesurer plus clairement les efforts d'équipement culturel dont la responsabilité incombe à tous ceux qui ont la charge des affaires publiques. Bien que ces recherches soient entreprises, en grande partie, dans des contrées hautement industrialisées, leurs conclusions pourraient apporter de précieux éléments d'information aux responsables de pays qu'une extension rapide de l'industrialisation et de l'éducation placera sous peu en présence de problèmes analogues.

R. HENNION, Paris/Hambourg

*XXe Conférence internationale de l'Instruction publique
Genève, juillet 1957*

Convoquée conjointement, comme à l'accoutumée, par l'Unesco et le Bureau International d'Éducation, la vingtième conférence internationale de l'Instruction publique a réuni, à Genève, les délégués de 71 pays ainsi que des observateurs d'autres institutions internationales, gouvernementales ou non.

A l'ordre du jour ont figuré :

1. les rapports des gouvernements sur les événements marquants de l'année écoulée dans le domaine de l'Instruction publique;
2. la discussion des deux questions mises à l'ordre du jour par décision de la Commission mixte Unesco-B.I.E.

Préparées par des questionnaires envoyés à tous les gouvernements, elles donnent lieu à un rapport introduisant les débats qui s'ouvrent devant la conférence. Ils se terminent par des "recommandations" adressées ultérieurement à tous les ministères.

Cette année la conférence s'est occupée :

- des constructions scolaires,
- de la formation des professeurs d'écoles normales et d'Instituts pédagogiques,
- de ceux qu'on a appelés les "maîtres des maîtres".

Nous ne parlerons pas des discussions relatives aux rapports des gouvernements dont on trouvera le détail dans le volume "Procès-verbaux et recommandations" que publiera le B.I.E., pas plus que des rapports eux-mêmes qui figureront dans le prochain "Annuaire international de l'Instruction publique", si ce n'est pour marquer l'intérêt que présente chaque année la confrontation de ces documents. Elle montre l'acuité de certains problèmes, partout. Par exemple: la pénurie des maîtres et celle des locaux. L'étude des solutions ou des palliatifs envisagés fournit la matière à d'utiles réflexions.

La discussion sur les constructions scolaires a été introduite par un rapport de M. Roger Franck, délégué de la France.

Elle a vu s'affronter les techniciens et les pédagogues, les architectes et les éducateurs. Ces derniers ont défendu avec succès leur position: les écoles sont faites pour les enfants et doivent être conçues et équipées en fonction du travail pédagogique qui s'y effectue.

Les préoccupations d'ordre architectural et financier ne doivent venir qu'en second rang.

Construisons donc, partout où c'est possible, de petites écoles favorisant la création de communautés scolaires vivantes et non plus des "casernes scolaires" imposant une discipline d'autorité.

Renonçons aux palais scolaires construits au siècle dernier: la pédagogie progresse, les méthodes évoluent; ce progrès et cette évolution demandent que les lieux du travail scolaire soient périodiquement modifiés et aménagés autrement.

Prévoyons la possibilité pour les enfants de participer à l'embellissement, à la décoration de leurs écoles et de leurs classes: ils s'y sentiront mieux chez eux.

La seconde question a vu s'opposer des opinions fort diverses résultant à la fois de prises de positions personnelles et des conceptions qui prévalent dans les différents pays sur la formation des instituteurs.

Dans 2/3 de ceux-ci, cette formation se donne dans les écoles normales; dans les autres, elle est assurée par des institutions diverses qui se situent au niveau de l'enseignement supérieur. Il est bien évident aussi que du rôle que l'on assigne à l'instituteur dépendent la formation qu'on lui donne et, secondairement, celle des professeurs qui la dispensent.

S'il s'agit, comme il a été dit, de faire de l'instituteur un bon artisan pas trop fêru de psychologie, à qui ses maîtres enseigneront des "secrets" et des "recettes", la question est vite résolue.

S'il convient, au contraire, d'assurer à l'instituteur une solide culture générale puis de l'introduire dans la complexité des problèmes sociologiques et psychologiques qui conditionnent l'éducation; si l'on admet que nul ne peut s'occuper d'enfants s'il ignore les caractéristiques mentales et affectives des êtres en voie de croissance, alors la formation et le choix de ceux qui enseigneront les futurs instituteurs demandent à être sérieusement étudiés. Ce dernier point de vue a prévalu lors des échanges de vue qui ont suivi le rapport introductif présenté par M. Francis Keppel, délégué des États-Unis.

Les assistants ont bien vite acquis la conviction que, nulle part encore, la préparation et la sélection des professeurs d'écoles normales et d'instituts pédagogiques n'est réalisée de manière à donner toute satisfaction ainsi qu'en témoignent les vœux suivants que nous extrayons des recommandations adoptées à l'unanimité. Ils serviront de conclusion à cet article:

"Il convient d'exiger des professeurs chargés de la formation des maîtres pri-

maires une formation de niveau universitaire ou supérieure qui corresponde au moins à celui de la licence".

"La préparation spéciale des professeurs appelés à enseigner la psychologie et la pédagogie devra comprendre une formation théorique et pratique portant sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la didactique, la pédagogie expérimentale, l'orientation scolaire, l'histoire de la pédagogie, l'éducation comparée, l'organisation et l'administration de l'enseignement, l'instruction civique, les traditions populaires, etc.; elle devra être poussée, dans une spécialité donnée, jusqu'au niveau de la recherche".

"Il est nécessaire que les professeurs de psychologie et de pédagogie aient l'expérience de l'enseignement primaire, surtout ceux qui sont chargés d'initier les élèves-professeurs à la pratique de l'enseignement".

"Des mesures doivent être prises par les instances compétentes pour que les professeurs chargés de la formation des maîtres primaires puissent perfectionner leurs connaissances par la lecture de publications, par la participation à des groupes de travail ou de discussion, par la fréquentation de centres de perfectionnement et de stages d'études, par l'octroi de bourses, par des voyages à l'étranger, etc.; il est souhaitable que, pour le plus grand profit de chacun, une collaboration suivie s'institue entre ces professeurs et les milieux savants et universitaires capables de les aider dans leurs recherches et leur documentation pédagogique.

"Il y a un intérêt majeur à ce que les professeurs de pédagogie reprennent régulièrement contact avec la pratique de l'enseignement et que, par ailleurs, les inspecteurs soient amenés à faire de temps en temps la synthèse de leurs conceptions, à l'occasion d'un cours de pédagogie par exemple; à cet effet, il conviendrait, lorsque la chose est réalisable, d'encourager des permutations de fonctions entre professeurs de pédagogie et inspecteurs de l'enseignement primaire".

R. DOTRENS, Genève

SHORT ARTICLES — BERICHTE — NOTES

PROBLÈMES DU LOISIR

(Enquête psycho-sociologique sur le développement
socio-culturel de l'agglomération d'Annecy)

Notre enquête de 1953 sur la représentation du loisir dans les milieux populaires nous a conduit à définir le loisir comme *l'ensemble des occupations auxquelles le travailleur peut s'adonner de plein gré, pour se délasser, se divertir et se développer pendant le temps libéré par les exercices de ses obligations professionnelles, familiales et sociales*. Ces types nouveaux d'occupations posent, dans toutes les nations industrialisées, un problème à l'ordre du jour. Grâce au progrès technique et aux conquêtes sociales, en France par exemple, un ouvrier a gagné par an 1000 heures sur les 3500 heures de travail qui, selon Jean FOURASTIÉ étaient la moyenne à la fin du siècle dernier dans l'ensemble de l'industrie. L'actualité de l'automation et de l'énergie atomique, les revendications syndicales de la semaine de 40 heures en France, de 30 heures aux U.S.A., posent avec acuité, la question de l'emploi de ces heures libres et du nouvel accroissement probable du loisir d'ici 1975.

En même temps que diminuaient les heures de travail, la production bénéficiait d'un accroissement sans précédent dans l'histoire. Des besoins nouveaux naquirent, en relation étroite avec l'accroissement des loisirs récréatifs et culturels. L'orientation de l'économie, en système capitaliste ou collectiviste, exige la connaissance scientifique de l'évolution réelle des dépenses de consommation, particulièrement sous la pression exercée par les besoins nouveaux nés du loisir.

D'autre part, si le temps de travail a diminué, l'intensité du travail s'est accrue et la rationalisation l'a transformé. S'il n'est pas toujours exact de dire que l'ouvrier se dégrade à mesure qu'il se spécialise, il n'en reste pas moins qu'il cherche en dehors de son travail des activités où il puisse donner la mesure de ce qu'il peut faire. Comme dit Georges FRIEDMANN, "dans les conditions techniques et sociales de la grande industrie, la vie véritable de beaucoup de travailleurs ne peut être vécue que dans le loisir".

Le loisir, né de la diminution du travail obligatoire pour gagner sa vie, favorise-t-il les conduites d'évasion ou les conduites de participation sociale? Peut-il développer des formes de travail social bénévole? A quelles conditions? Ces questions préoccupent de plus en plus les éducateurs, les militants, les législateurs, tant est inquiétante l'*ambiguïté* de ces nouveaux besoins riches de possibilités à la fois positives et négatives pour la désintégration ou la rénovation des groupements familiaux, syndicaux, politiques ou spirituels.

Enfin, l'évolution technique et sociale entraîne de plus en plus de changements rapides et complexes auxquels l'homme moderne doit s'adapter sans cesse. L'éducation ne concerne plus seulement l'enfance et l'adolescence. C'est pendant toute sa vie qu'un homme doit chercher à s'informer, à se documenter, à s'instruire, à se cultiver. Mais que doit-il apprendre et comment? Le Ministère de l'Éducation Nationale a conçu une réforme et une prolongation de la scolarité d'une part, et, d'autre part, un projet d'éducation permanente. Mais si l'on veut éviter de faire des lois qui resteront lettre morte, des institutions qui resteront vides, il importe de connaître les relations profondes entre les différents types de loisirs récréatifs ou culturels, leur signification relative à l'exercice des obligations professionnelles,

familiales ou sociales, les possibilités qu'ils offrent pour l'épanouissement de la personnalité des travailleurs et pour le développement d'une *culture populaire*.

On voit ainsi combien l'étude sociologique du loisir se rattache en définitive aux problèmes majeurs de la civilisation d'aujourd'hui.

C'est dans ces perspectives que nous cherchons à étudier, dans l'évolution industrielle, touristique et culturelle d'ANNECY, les quatre problèmes suivants:

- relations réciproques du travail et du loisir
- fonctions du loisir dans l'épanouissement de la personnalité
- variation de ces fonctions et de ces relations selon les groupes sociaux et les classes sociales
- variation de ces fonctions et de ces relations selon l'organisation et la structure des organismes et groupements de loisir.

Le C.N.R.S. a choisi l'agglomération d'*Annecy, Cran, Annecy-Le-Vieux* pour les conditions privilégiées qu'elle offre à la recherche: une population moyenne (40.000 hab.) qui permet une étude complète des principaux problèmes socio-culturels posés par les loisirs dans la civilisation industrielle; un rythme d'évolution rapide qui permet, à l'échelle d'une génération, des observations qu'il aurait fallu ailleurs étaler sur plus d'un demi siècle, tant sur l'essor démographique que sur l'urbanisation et l'assimilation d'émigrants ruraux; l'implantation d'usines ultra modernes; un exemple particulièrement heureux de décentralisation avec *Gillette*; les possibilités de loisir de plein air offertes par son site, tant aux résidents qu'aux touristes; enfin l'extension de l'organisation des loisirs récréatifs et culturels. Annecy ne représente pas la moyenne des agglomérations de cette taille, mais elle est un exemple typique de dynamisme socio-culturel en relation avec une expansion industrielle.

Notre étude est essentiellement *dynamique*. Elle attache de l'importance moins à l'état actuel de l'utilisation du temps libre qu'à son évolution. Son ambition majeure est de faire progresser la sociologie expérimentale de l'élévation du niveau de culture des différentes catégories sociales par l'organisation des loisirs.

a) Elle a d'abord un aspect tendantiel et prévisionnel. Nous cherchons à saisir les rapports entre les périodes de l'évolution industrielle et urbaine et les changements du mode de loisir en prenant comme dates-repères, 1954-1946, 1936-1920, 1911-1896. Nous utilisons les informations d'une trentaine d'anciens qui appartiennent à des milieux différents et qui permettent des recoupements. Nous utilisons ces recoupements pour interpréter le dépouillement des archives et des journaux dans chacune des périodes. Nous cherchons à établir les courbes d'évolution, afin de faire une prévision sur les 5 années à venir, en liaison avec le Plan de modernisation de la France.

b) Elle a ensuite un aspect *morphologique*. Nous accordons une grande importance à la distinction entre les organismes commerciaux et non-commerciaux, entre les organismes routiniers et les novateurs, entre les modes de conditionnement socio-culturel aveugles, anarchiques ou inorganisés et les modes d'action socio-culturelle intentionnelle, organisée, voire expérimentale, en vue d'élever le niveau culturel du public.

Pour chaque type d'organisme, l'étude morphologique cherche à établir: les conditions et les processus de création et de développement, l'équipement matériel, réel et souhaité, les buts généraux du groupe et les mobiles de ses membres, le contenu réel et possible des programmes et activités, le fonctionnement réel et souhaité, les relations avec le public, le degré de participation des usagers, nombre, origine,

sélection et formation des cadres, variation des catégories sociales des usagers, relations de l'organisme avec les autres organismes de l'agglomération.

Cette étude porte sur le secteur commercial (débits de boissons, cinémas, dancings, librairies, magasins de disques, de radio, d'articles de sports, etc.... soit environ 300 points de vente sur les 600 de l'agglomération), le secteur public (musée, bibliothèque, ...), le secteur privé non-commercial (près de 200 sociétés culturelles ou sportives).

c) Notre étude comprend enfin une *enquête directe* sur les attitudes de loisir des habitants de l'agglomération. Comme il était impossible d'interroger les 15.000 foyers, nous avons fait un tirage systématique au 1/20. Sur les listes cadastrales des trois communes de l'agglomération, nous avons tiré au sort un foyer sur 20, soit 739 foyers. Nous interrogeons le chef de famille, à domicile, en présence de sa conjointe qui est chargée d'aider le mari à se souvenir de ses activités ou de compléter l'information qu'il apporte sur les activités communes. Nous considérons la population des retraités comme non comptée, nous bornant ainsi à la population active. Par contre, lorsque le chef de famille a un enfant de plus de 18 ans appartenant à la population active, domicilié au foyer tiré au sort, ou dans un autre foyer de l'agglomération, il est interrogé à part. Ainsi pouvons-nous rapprocher ses attitudes avec celles de son père, dans des conditions qui permettent une comparaison intéressante pour une sociologie dynamique.

Nous avons cherché à éviter à notre enquête tout formalisme statistique. Tout d'abord nous demandons à l'interviewé de s'associer à un *travail collectif* qui doit aboutir à un livre, un album de photos et un film; l'enquête directe se compose de deux interviews d'une heure et demie, espacées de 8 jours, pendant les quels nous demandons à notre collaborateur bénévole de remplir un cahier hebdomadaire d'emploi du temps, (depuis le début de l'enquête, 60% de documents utilisables), une feuille d'inventaire de la bibliothèque familiale (70% de documents utilisables), une feuille de commentaire sur un numéro expérimental de "Sciences et Vie" (jusqu'à 100% de réussite). Une tombola substantielle, alimentée sur le plan national par des dons du Salon des Arts Ménagers, de la radio, de revues, de journaux, etc. et, sur le plan local, par ceux de certains services publics, commerçants, sociétés, etc. viendra récompenser leurs efforts au mois de juillet. Le pourcentage des gens qui acceptent ce travail, présenté comme tel, est jusqu'à ce jour voisin de 70%.

L'interview ne se borne pas à recueillir des opinions formelles. Il demande à l'interviewé un effort méthodique d'évocation de souvenirs précis. Ce travail s'est révélé possible et fécond, chaque fois que le sujet est bien motivé et bien stimulé. Nous aidons l'interviewé à se souvenir de l'espace (géographique ou social) qu'il utilise dans l'agglomération pour ses activités de loisirs, en vue d'apporter des recoupements vécus aux données de l'étude morphologique. Nous l'aidons à se souvenir de changements éventuels qui se sont produits dans ses loisirs, s'il lui est arrivé de changer de résidence, de logement, d'équipement ménager, de situation matrimoniale, et surtout de situation professionnelle ... Ainsi pouvons-nous recueillir certains renseignements qui, utilisés avec prudence, peuvent apporter des recoupements vécus à l'étude historique. Enfin nous lui proposons des changements conditionnels (si vous gagniez 20% de plus ...) pour connaître les désirs et besoins insatisfaits dans les conditions de vie actuelle.

Enfin les *motivations* sont l'objet d'une observation privilégiée. Elles nous permettent de porter l'investigation à un niveau de la personnalité, où nous pouvons

saisir quelques raisons possibles des conduites de loisir: conduites d'évasion ou de participation sociale, conduites de divertissement ou d'autodéveloppement.

Cette enquête *statistique* est complétée par une enquête *typologique*, qui porte sur des ouvriers et employés de notre échantillon qui se sont révélés comme de véritables autodidactes dans l'utilisation de leur temps libre. L'interview se propose de susciter avec prudence et d'enregistrer avec une fidélité absolue le témoignage de l'intéressé sur les conditions et les processus de sa culture personnelle et les moyens qu'il a utilisés à cet effet pendant son temps libre.

Une telle méthode d'interview ne peut pas se confondre avec les techniques du sondage d'opinion ou de l'observation courante du comportement. Elle est à la fois moins sûre mais plus prometteuse. Elle oriente systématiquement l'attention du sujet vers la comparaison de ses attitudes présentes, de ses attitudes passées et de ses projets futurs, vers la relation de ses attitudes avec l'utilisation d'un espace géographique ou social, relationnel ou structurel, et vers la description vécue de motivations psycho-sociales. Elle porte donc sur la recherche d'un processus d'évolution interne, dans ses relations avec les déterminants externes. Elle demande une collaboration spontanée et volontaire de l'interviewé et de l'intervieweur dans un véritable travail *d'anamnèse sociologique* mené selon les règles prudentes de la sociologie expérimentale.

Certes nous connaissons les risques d'erreurs d'une telle démarche. Non seulement les données qu'elle fournit exigent certaines conditions rigoureuses, mais encore elles doivent être recoupées, contrôlées, interprétées comme tous les comportements verbaux. Néanmoins, au point où en est arrivé la connaissance scientifique du loisir, en France et à l'étranger, il nous apparaît que cette méthode est capable de faire sortir les recherches des limites de la sociologie empirique qui établit des faits isolés sans les relier par des idées, et de la sociologie doctrinale qui élabore des idées sans se soucier de leur vérification expérimentale. Le résultat permettra de peser exactement les avantages et les inconvénients de cette méthode appliquée à la sociologie du loisir.

Notre principale difficulté fut dans la sélection et la formation de nos *collaborateurs*. Seule une enquête cumulative à base d'observations participantes pendant une longue période pouvait nous permettre de venir à bout de nos difficultés. Y sommes-nous parvenus? Nous avons constitué un groupe permanent de recherche sociologique à *Annecy* même. Les travaux préparatoires ont commencé, en 1953, par des enquêtes d'exploration et une prospection des conseillers techniques, informateurs et enquêteurs possibles. Dès 1954, la conception et la fabrication des différents instruments de travail adaptés à l'enquête ont été l'occasion de constituer une équipe dont les membres se sont peu à peu formés aux disciplines de la sociologie dynamique et expérimentale: administrateurs, militants, travailleurs sociaux, enseignants, éducateurs populaires, etc ... En octobre 1955, un aide technique s'est installé en permanence à *Annecy*. A la suite de journées d'études sociologiques, présidées par M. CALLOT, Inspecteur d'Académie, le travail historique et morphologique a commencé selon un planning. Enfin en octobre 1956, plusieurs stages et cours du soir ont groupé environ 50 candidats enquêteurs. 24 enquêteurs ont été retenus ou sont restés. Depuis le 5 décembre dernier, ils sont sur le terrain. Ce sont des administrateurs, des professeurs, instituteurs, travailleurs sociaux, éducateurs, employés autodidactes, tous passionnés à la fois des sciences sociales et d'éducation populaire.

JOFFRE DUMAZEDIER, Paris

PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFTEN DER NIEDERLANDE

Versucht man, eine Übersicht über die wichtigsten niederländischen Zeitschriften zu geben, die sich mit Problemen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigen, so stößt man sofort auf zwei bedeutsame Tatsachen.

Einmal sind die Niederlande nur ein kleines Land mit einer Einwohnerzahl von ungefähr 11 Millionen, deren Sprache außerhalb des eigenen Landes kaum gelesen wird. Eine Ausnahme bilden allerdings der flämisch sprechende Teil Belgiens, die südafrikanisch sprechende Bevölkerung der Südafrikanischen Union, und die überseeischen Gebietsteile Suriname und die Antillen.

Zum andern ist die Bevölkerung der Niederlande in Fragen der Religion, der Lebens- und Weltanschauung in verschiedene Gruppen gespalten. Damit zerfällt auch das Erziehungswesen vom Kindergarten bis zur Universität in scharf voneinander getrennte Bereiche. Die von staatlichen Instanzen oder kommunalen Behörden getragenen Schulen erfassen ungefähr 28½%, die römisch-katholischen 42½% und die protestantischen (mit einigen Untergruppen) 27% der gesamten Schülerzahl. Daneben besuchen ungefähr 2% der Schüler private, neutrale Unterrichtsanstalten. Wir dürfen wohl als bekannt voraussetzen, daß die beiden obengenannten konfessionellen, aber auch die privaten, neutralen Unterrichtsanstalten genau dieselben Subventionen erhalten wie die staatlichen Schulen, wenn nur ein gewisses Schülerminimum garantiert und die gesetzliche, staatliche Aufsicht akzeptiert wird.

Diese Vielfalt der Gruppen im niederländischen Erziehungswesen – die jedoch eine Zusammenarbeit auf manchen Gebieten nicht ausschließt – spiegelt sich im gesamten Schulleben, bis in die Lehrbücher der Kinder hinein, und also selbstverständlich auch in den pädagogischen Zeitschriften. Es ist daher eine unvermeidliche Folge dieser Sachlage, daß viele Zeitschriften nur mit dem Interesse eines Teiles der Bevölkerung rechnen können – insoweit sich diese für Fragen der Erziehung und des Unterrichts überhaupt interessiert – wenn auch jeder, der systematisch pädagogische Probleme verfolgt, selbstverständlich auch die Zeitschriften der anderen Gruppierungen nicht außer acht lassen wird.

Derselbe Zwiespalt findet sich auf dem Gebiet der freien Jugendbewegung, der Jugendfürsorge und der Erwachsenenbildung.

Unter Berücksichtigung der oben erwähnten Umstände überrascht es nicht, daß in den Niederlanden eine ziemlich große Anzahl von Zeitschriften erscheint, die sich mit Problemen des Unterrichts und der Erziehung beschäftigen. Unter diesen Zeitschriften gibt es aber auch viele, die sich, als von irgendeiner Sondergruppe von Dozenten herausgegebene „*weekbladen*“ (Wochenschriften), fast ausschließlich auf begrenzte praktische Fragen des Schullebens, der Didaktik, der Schulorganisation und der Lehrerverbände beschränken.

Für das eigentlich Pädagogische kommen denn auch nicht diese Wochenblätter, sondern mehrere „*maandbladen*“ (Monatshefte) in Betracht, die objektiv zu beurteilen nicht leicht ist. Ein anderer Autor würde vielleicht nicht nur eine andere Reihenfolge gewählt, sondern sogar eine andere Auswahl getroffen haben.

Von den monatlich erscheinenden Zeitschriften sollen folgende genannt werden: An erster Stelle drei Monatshefte mehr allgemeinen Gepräges. „*Paedagogische Studiën*“, (Groningen, J. B. Wolters); jetzt in ihrem 34. Jahrgang. Wie der Untertitel: „*Maandblad voor Onderwijs en Opvoeding*“ (Monatsschrift für Unterricht

mitglieder, soweit diese Stellen das Kultusministerium betreffen oder von ihm ausgehen, Tagungsreferate und Übersichten, Auszüge aus Zeitschriften und Tageszeitungen, Buchrezensionen usw., alles zusammengefaßt unter dem Titel „*Documentatie van de afdeling Research en Documentatie van het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen*“. Die Zeitschrift erscheint unregelmäßig, durchschnittlich aber wohl 8 bis 9 mal im Jahre; sie steht jetzt im 11. Jahrgang.

Aus räumlichen Gründen können wir eine Vielzahl von pädagogischen Zeitschriften, die Sonderformen unseres Erziehungswesens vertreten, besonderen Bildungsrichtungen (Steiner-Schulen) Geltung verschaffen wollen oder sich ausschließlich auf die Belange bestimmter Unterrichtsfächer einstellen, nicht erwähnen. Sie alle legen von der regen Anteilnahme der niederländischen Erzieherschaft an pädagogischen Fragen Zeugnis ab.

H. NIEUWENHUIS, Groningen

EDUCATIONAL DEVELOPMENTS IN THE UNITED STATES DURING 1956

The shortage of teachers, school materials and buildings, and finances continued to plague American schools in 1956 as in previous years. During this time, pupil enrollment maintained its usual growth. The U.S. Office of Education estimated that, during 1956-1957, the number of pupils would reach 29,463,500 in the kindergartens and in the elementary schools; 8,045,600 in the secondary schools; and 3,230,000 in the colleges and universities. The total figure represents a rise of 1,754,300 over 1955-1956. Significantly, the rate of increase in pupils in private schools was about twice the rate in the publicly supported schools.

The task of the American educators in view of these facts, was a formidable one. They tried to keep in mind the special needs of the exceptionally gifted children, although they also experimented with televised school programs in an effort to overcome the serious lack of a sufficient number of qualified teachers. In October, 1956, there were 23 non-commercial and three commercial educational television stations, with at least eight more planning to offer educational programs by the beginning of 1957. A survey by the U.S. Office of Education, at the end of 1956, disclosed that 198 television stations were carrying 531 series of all types of educational programs.

With all their preoccupation with the shortages, many U.S. educators showed concern with the improvement of the content and teaching methods of science and mathematics, and with the procedures of stimulating the interest of the pupils. At the same time, however, they strove to give proper attention to American history, world affairs, and related courses. To give qualified students an opportunity to go to college, the National Merit Scholarship Program set up a program of national competitive scholarships for 445 graduates of the high schools.

Congress passed laws furnishing financial aid to public libraries in rural areas, schools in localities affected by military defense activities, and to the school-milk program. On the other hand, the Kelley bill for federal aid to public education on a national basis was defeated in Congress, apparently because of the controversial Powell amendment, which would keep federal funds from those states which did not comply with the decisions of the U.S. Supreme Court to desegregate their public schools.

In November, President Eisenhower appointed Lawrence G. Derthick, the superintendent of schools in Chatanooga (Tennessee), as U.S. Commissioner of Education, in the Department of Health, Education, and Welfare.

The Ford Foundation, which had been spending considerable sums of money to advance education, helped to relieve in part the serious shortage of library facilities all over America. Its grant of \$5,000,000 to the Council of Library Resources aimed to increase the opportunities for reading in those areas which lacked adequate book collections.

Several legal decisions were handed down by the courts in connection with political and religious questions in education. Kentucky courts allowed Catholic men to teach in religious garb in public schools, but forbade the state government to give public funds to religious schools. The courts in some states ruled that teachers might be dismissed for refusing to sign "loyalty" oaths or for invoking the Fifth Amendment with reference to alleged pro-communist affiliations. In other states, however, teachers who had been discharged for such reasons were ordered to be re-instated or re-examined by the courts. In general, neither in religious nor in political matters was a definite national attitude or pattern of action established.

In October, a survey by the Southern Education Reporting Service, a non-partisan body, showed that, of the 3711 school districts in 17 Southern states and the District of Columbia in which Negro children were in attendance, 650 districts had begun or completed the program of integrating the children of both races. A total of 319,184 Negro children joined about 2,000,000 white pupils in the public schools in the South, while about 3,400,000 Negro pupils continued to attend schools on a segregated basis.

The integration statistics of 1956 showed an increase of some 60,000 pupils over the 1955 figure and an increase of 208 integrated school districts. None of the schools of Alabama, Florida, Georgia, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, or Virginia permitted Negro children to attend white public schools. Only the District of Columbia (Washington, D.C.) had a fully integrated public-school system. In Maryland and Missouri, about 85% of all Negro pupils attended integrated public schools.

In some of the Southern states, the legislatures took steps to adopt laws to bypass the integration decisions of the U.S. Supreme Court. Southern opposition to desegregation also took the form of violence in a few communities (Kentucky, Tennessee, Texas) and court actions against the National Association for the Advancement of Colored People.

American higher education in 1956 reached a numerical level that had not been expected until 1960. Estimates of the total enrolment varied from about 3,000,000 to 3,200,000 full-time and part-time students in 1850 institutions. The general increase approximated 8% over the enrolment of 1955.

The financial situation of colleges and universities appeared to be brighter during 1956. Salaries of professors rose by as much as 25% in some institutions, although not many reached the ideal figure of \$15,000 per annum as suggested by the well-known economist, Beardsley Ruml. In September, the Council on Financial Aid to Education revealed that 49 business firms gave a total of almost \$25,000,000 for higher education. Large grants were given, as in previous years, by the Ford Foundation, the Carnegie Corporation, and other foundations. Other large donations included \$3,000,000 to Cornell University by John M. Olin

toward the cost of a graduate research library, \$9,000,000 to New York University by the late Louis J. Horowitz for physical medicine and rehabilitation, and \$10,000,000 to the University of Michigan by the Ford Motor Company for a new university center at Dearborn.

New university presidents of 1956 included Milton S. Eisenhower, Johns Hopkins University; Robert F. Goheen, Princeton University; Eric A. Walker, Pennsylvania State University; Novice G. Fawcett, Ohio State University; and Carroll V. Newsom, New York University.

The problem of the expected student increase in the near future was discussed in a report by the American Council on Education, "The Strength to Meet Our National Need". Prepared for the guidance of President Dwight D. Eisenhower's Committee on Education beyond the High School, this report urged that more opportunities for higher study be provided for all those who are qualified to profit from it.

The first interim report of the President's Committee, released in November, recommended that the federal government adopt a policy to aid colleges and universities. In June, the Educational Policies Commission of the National Education Association recommended that colleges and universities double their facilities by 1970. Several plans were announced during 1956 for the increased and advanced training of scientists and engineers.

In relation to the problem of race relations in higher education, the Southern Education Reporting Service revealed that 101 of the 208 public colleges and universities in the 17 Southern states permitted the admission of qualified Negro students. However, no Negro students were admitted, as yet, to the white public colleges of Alabama, Florida, Georgia, Mississippi or South Carolina.

In March, the U.S. Supreme Court handed down a unanimous decision upholding a Federal Court ruling against racial segregation in public institutions of higher learning. Thus, the Court extended to higher education the provisions of the original decision laid down on May 17, 1954. As 1956 came to a close, it was clear that the anti-segregation decisions would become an established fact with reasonable speed in some states, that they would be enforced with some difficulty in others, and that it might be accompanied by sporadic acts of violence in still other states.

WILLIAM W. BRICKMAN, New York

NOTES ON CONTRIBUTORS - DIE AUTOREN - INDEX DES COLLABORATEURS

Dr. I. L. KANDEL was educated in England and the United States. B.A. and M.A., University of Manchester; Ph. D., Columbia University. Before becoming a member of the faculty of Teachers College, Columbia University, he was classical master at the Royal Academical Institution, Belfast, and assistant editor of Monroe's Encyclopedia of Education. Lecturer at Teachers College, and on the staff of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching for 10 years. In 1923, Professor of Education and Associate in the International Institute of Teachers College, Columbia University, until retirement in 1946 as Professor Emeritus of Education. From 1947 to 1948, Simon Research Fellow, and from 1948-50, Professor of American Studies, University of Manchester; now Professor Emeritus of American Studies. Visiting professor at Johns Hopkins University, the Universities of Pennsylvania, California, Kansas City, Yale, and the College of the City

of New York. Extensive authorship in the field of history and philosophy of education and comparative education. From 1923 to 1944 Editor of the Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, Columbia University. Author of the *History of Secondary Education* (1930); *Comparative Education* (1933); *The Cult of Uncertainty* (1943); *Raising the School-Leaving Age* (1951); etc. Editor, *School and Society* (1946-54) and the *Universities Quarterly* (1948-49). Litt. D., University of Melbourne, 1937; LL.D., University of North Carolina, 1946; Chevalier, Légion d'Honneur, 1937. Recent publications: *The New Era in Education: A Comparative Study* (1955); *American Education in the Twentieth Century* (1957).

BOGDAN SUCHODOLSKI, Professeur de Pédagogie à l'Université de Varsovie, Membre de l'Académie Polonaise des Sciences et des Lettres, Président du Comité des Sciences et des Lettres, Président du Comité des Sciences Pédagogiques de cette Académie, Rédacteur en Chef de la Revue Pédagogique. Né en 1903; après avoir présenté sa thèse de doctorat d'université en Pologne, a poursuivi ses études philosophiques en Allemagne et en France; nommé titulaire de la Chaire de Pédagogie, en 1937. — Ouvrages principaux: en langue polonaise: *Culture et personnalité* (1933); *Les problèmes de la culture et les idées sociales* (1935); *L'éducation morale et sociale* (1947); *L'éducation pour l'avenir* (1947); *La culture — problème de la vie sociale* (1948, réédition); *La science en Pologne durant le Siècle des Lumières* (1953); *La pensée pédagogique en Pologne, durant la Renaissance* (1953); *Fondements d'une théorie matérialiste de l'éducation* (1957); *La pédagogie "sur mesure" de notre époque* (1958); en langues étrangères: *Investigation and Teaching* (1937); *La vie de l'esprit — Studia Philosophica* (1948); *Che cos'è la pedagogia socialista* (1957). A publié également de nombreux articles de philosophie, de pédagogie, d'histoire des sciences, dans la presse scientifique.

FRIEDRICH SCHNEIDER, geb. 28.10.81 in Köln. 1918 Dr. phil., 1923 Privatdozent f. Erziehungswissenschaft an der Universität Köln, 1927 Prof. für Pädagogik und Psychologie an der Pädagogischen Akademie Bonn, 1928 Gastprofessor in USA, 1931 Begründer u. Schriftleiter der „Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“. Nach 1933 aus seinen Ämtern entlassen. 1946 Professor für Pädagogik an der Theologischen Fakultät Salzburg. Daneben 1947/48 Gastprofessor an der Universität Innsbruck. Seit 1949 o.ö. Professor für Pädagogik an der Universität München. Werke: *Psychologie des Lehrberufes* (1923); *Schulpraktische Psychologie* (5. Aufl. 1929); *Pädagogik und Individualität* (1930); *Die Selbsterziehung* (1936); *Geltung und Einfluß der deutschen Pädagogik im Ausland* (1943); *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* (2. Aufl. 1947); *Katholische Familienerziehung* (6. Aufl. 1957); *Praxis der Selbsterziehung* (5. Aufl. 1957); *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2. Aufl. 1952); *Das Neunte Schuljahr* (1952); *Tiefenpsychologie und Erziehung* (1954); *Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung* (1957); *Die Dorfschule* (1957); Zahlreiche Beiträge in in- und ausländischen Zeitschriften, Lexika und Sammelwerken.

Dr. MARTIN J. LANGEVELD, geb. 1905, seit 1939 Ordinarius für Erziehungswissenschaft, allgemeine Didaktik und Entwicklungspsychologie an der Reichsuniversität Utrecht, Holland. Begründer und Direktor des Pädagogischen Institutes der Universität, das auf dem Gebiete der Erziehungsberatung, Psychodiagnostik, experimentellen Kinderpsychologie und Didaktik arbeitet. Von 1941-1945 auch Professor für Erziehungsw., Universität Amsterdam. Er ist Kurator der Rotterdamer Akademie für Päd. und Soz. Wissenschaften, Präsident des Aufsichtsrates des Studiums der Pädagogik in den Niederlanden. Mitherausgeber der „Acta Psychologica“, European Journal of Psychology und der Zeitschrift „Paedagogische Studien“. Sein Institut veröffentlicht die „Acta Paedagogica Ultraject-

tina", deren Band XIII eine Übersicht der Organisation und Arbeit des Institutes gibt. Dieser Band ist auf Anfrage gratis erhältlich (Adresse: Trans 14, Utrecht). Er veröffentlichte u.a.: *The Way to Philosophic Thinking*, 1933, 4th rev. ed., 1954; *Language and Thought*, 1934 (Vergriffen); *Educational Psychology of Secondary School Age*, 1937, 6th rev. ed. 1957; *The Education of the Infant and Young Child*, 1938, 3rd rev. ed. 1957; *Concise Theory of Education*, 1945, 6th rev. ed. 1957. (Deutsche Übersetzung 1950). *Systematic Introduction to Genetic Psychology*, 3rd rev. ed. 1956; *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 1956. *Kind und Religion*, 1957. (Deutsche Übersetzung 1958). Viele Artikel in holländ., franz., engl. und deutschen Zeitschriften.

ROGER GAL, né en 1906. Professeur agrégé de l'Université, Professeur à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement technique, a participé aux expériences d'orientation scolaire sous Jean Zay en 1936/37/38 – chargé de mener une enquête sur les résultats de ces expériences. En 1945, secrétaire de la Commission d'Études pour la réforme, présidé par Langevin. Conseiller technique pédagogique au Ministère de l'Éducation Nationale pour toutes les questions de réformes et particulièrement pour les Classes Nouvelles. Chargé du service de la recherche pédagogique au Centre National de Documentation pédagogique à Paris. Membre du Governing Board de l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation. Président de l'Association internationale des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active et secrétaire du Groupe français d'Éducation nouvelle maître de recherches. – Auteur des ouvrages suivants: *L'Orientation scolaire*. P.U.F., Paris; *La Réforme de l'Enseignement et les Classes Nouvelles*. Presses d'Ile de France; *Histoire de l'éducation*. P.U.F., Paris; *Manuel de latin (Liber Primus)*. O.C.D.L., Paris 1954; *Une expérience d'éducation civique internationale*. S.E.V.P.E.N., 1956.

VICTOR H. NOLL, born, Pittsburgh, 1900. Professor of Education, Michigan State University. B. S. Pennsylvania State, M. S., Ph. D. Minnesota. Graduate Assistant and Instructor in Educational Psychology, University of Minnesota, 1926–30. National Survey of Secondary Education, U.S. Office of Education, 1930–32. Research Associate, Teachers College, Columbia University, 1932–34. Professor and Head, Department of Education and Psychology, Rhode Island State College, 1934–38. Associate Professor, Professor and Head, Department of Education, Michigan State College, 1938–43. Lieutenant, Lieutenant Commander, U.S. Naval Reserve, 1943–45. Professor of Education, Michigan State University, 1945. Principal Publications: *The Habit of Scientific Thinking*. *The Teaching of Science in Elementary and Secondary Schools*. Editor: *Science Education in American Schools*. An Introduction to Educational Measurement. Numerous articles on measurement, and the teaching of Science. Member Survey Commission, Higher Education, Oregon, 1930. Visiting Specialist, HICOG, U.S. State Department, 1951–52. Chairman, First International Conference on Educational Research, 1956. Visiting professor, George Washington, 1931. – Syracuse, 1933. – West Virginia, 1934–38. – Minnesota, 1948. – Teachers College, Columbia, 1954.

EDUCATION AND SOCIOLOGY

by M. J. LANGEVELD, Utrecht

There is little doubt that, during the last two hundred years, an ever increasing attention has been paid to the conditions under which man has to live. The development of economics and sociology as special fields of study has given great support to political, social and educational activities in favour of the improvement or correction of human environment. Education was deeply interested in the social conditions of the child's life long before any systematic analysis either of the child or of its environmental history or its education existed.

Since the intensive development of social research in the last thirty years – mainly since the first world war – educationists have often felt that they went someway if not entirely out of their legitimate field, when they studied the environment of the child, the influence of social and cultural patterns on child development and the child's group life. In order to legitimize their presence on supposedly foreign territory, they added the name of the proprietor of the estate to their own, saying that this was the "sociology of education" or "educational sociology" or some other concoction of words.

Such terms, indicating a kind of "symbiosis" either of methods of approach or in the world approached by them, became even more obscure in English as the word "education" does not distinguish between a field of activities (Erziehung, éducation) and the study of this field (formerly called, even in English, "pedagogy"; Erziehungswissenschaft; Pédagogie, etc.). So the term "educational sociology" may have the same meaning as "sociology of education" but it may also mean: sociology seen from the point of view of the educationist (as a representative of "pedagogy"). Even in other languages, however, there is often no clear indication of the object of study one had in mind.

A real chaos in aspects or alleged aspects of "education" is treated in books like C. Weiss' *Pädagogische Soziologie* (1929), Busemann's *Handbuch der pädagogischen Milieukunde* (1932), A. Siemsen's *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung* (1948), Ruppert's *Sozialpsychologie im Raum der Schule* (1952), Lichtenstein's *Umriss einer soziologischen Jugendkunde* (1955), a host of books, mostly American or German, on the sociology of the family and in books of the type of Günther Dehn's study of proletarian youth (*Proletarische Jugend*, 1929), Bednarik's on the young worker (1953), Schelsky's *Die skeptische Generation, eine Soziologie der*

Bureau Ednl. Res. Research
DAVID HALL COLLEGE

Dated

Acc. No.

deutschen Jugend (1957), Robert C. Angell's *The Family Encounters the Depression* (1936), Thrasher's famous book on the gang, and many other American books on marginal or delinquent youth, on "environment" or cultural patterns and basic personality, on youth in the big industrial towns, or in the middle towns (Lynds, 1929), on the post war types of youth, the "Halbstarken" (teddy-boys, dixies, boggies and wiggies, or whatever they are called), etc. etc.

Two things appear to be evident: that they are all aiming at some important matter or matters of approximately the same kind, and that there is very little inclination to leave the battle-field of immediate necessities for the study of presuppositions and aims. The discussion of methods is not particularly cherished, but if it takes place the authors are mostly aiming at forging immediately useful tools, often adapting rather generally used means to their specific aims.

This might be criticized as an indication of methodological superficiality. I am not of that opinion, although I can see the partial legitimacy of such a reproach. I consider the tendency to deal with the burning questions and practical situations of the moment, however, as indicative of the wish to come down from the lofty spheres of speculation in order to serve where human needs are strongly felt. Questions of method are, in such cases, dealt with as far as they have an immediate bearing on the matter in hand, and there is no time to enter into discussions of a methodological kind which would yield no immediate profit for immediate activities.

For understanding the character of a given field of knowledge as such, this way of dealing with methods is insufficient. Those who wish to build up a particular field of knowledge as a unity, or whose special interest is in methodology as an aspect of the theory of "science" ¹⁾ – in the un-English sense of "*Wissenschaft*" –, or in methodology in order to understand or develop the "scientific" (*wissenschaftlich*) character of a particular field of studies (say: education) as a whole, usually want to press much further.

Using the word "sciences" for a moment in this last not yet idiomatic sense, we may say that the title of this article indicates a methodological question, namely that of the relation of two "sciences" (or: "fields of study".) In this short note we try to indicate some aspects only of the methodological problems offered by the combination expressed in terms

¹⁾ As everybody knows "science" is used in English to indicate the *natural* sciences. With sympathetic in consequence however the English language coined the phrases "social sciences" and "moral sciences". Present day English proved to be loth to accept "educational sciences". There is still no equivalent for the German, Dutch, Scandinavian "*Wissenschaft*".

such as "educational sociology", "*pädagogische Soziologie*", "*soziologische Pädagogik*". That these two fields of study may be put together, and that their relationship may be questioned, is no result of a purely theoretical combination of two otherwise unrelated studies. To solve the problem of this relationship there is of course a number of very simple solutions for immediate strategical use. So one might say that the same fact may have different aspects; it may be "sociological" from the one point of view and "educational" from the other, and whoever wants to express his intention to study this fact from both points of view does so by using the term for the one point of view as a substantive adding the other as the adjective. The substantive indicates his main interest whereas the subsidiary point of view is expressed in the adjective. This would mean that "educational sociology", for example is essentially just "sociology" and "*soziologische Jugendkunde*" would actually be "*Jugendkunde*". A glance through a number of books bearing such titles would show that the distinction is not nearly as clear as the argument suggests. But that is not all. The terms used in the definition are hardly clear themselves. Apart from that, however, the two nouns suggest that there are two fields of knowledge of two particular objects ("Sociology" and "*Jugendkunde*"). Since Aristotle, Western thought has been strongly inclined to discuss this kind of question in terms of "objects", "fields" or "compartments". So there is "the object" of biology, say "living beings". Nebulae do not enter into this "field", nor does history, nor the study of Greek. They are different "objects", or the "objects" of different sciences. A pre-philosophical metaphysical concept of "the world" is expressed in the idea of these "objects". In our own time this still seems to be a most common philosophy among scholars (of many fields of study).

Connected with this vision is the idea that the object determines the methods applied in a particular field of studies. So one applies different methods to explain nebulae or to understand why a certain child feels disappointed by the absence of his mother. We read about general characteristics of fields of objects, called "*Geisteswissenschaften*" (or "*Kulturwissenschaften*", humanities, moral sciences, etc.), and particular methods go with the whole field. The same applies to "*Naturwissenschaften*" (sciences). But there are also "pure sciences" ("*reine Wissenschaften*") such as mathematics, logics, phenomenology. The argument about their objects and methods is somewhat different and may be left apart here. Limiting ourselves to the two types of "science" (taken here again in the un-English meaning of "*Wissenschaft*"), the "human sciences" and the "natural", we may remind the reader of the distinction between the general aims of those two categories, aims also closely connected with

their methods. Of the one group we hear that their aim is to "individualise", to try to build up an understanding of unique objects of study, such as human history, God or man, art history or literature; whereas the other group aims at producing "nomothetic" knowledge, as, for example, natural laws as purely determinative laws.

This classification of sciences into two is clearly built upon the alternative hypotheses that either only a particular kind of "objects" can be mastered with a particular "method" (either "nomothetic" or "individualising") or the "object" in itself gives one kind of answer to the one kind of question and another kind of answer to the other. Even so the object does not give its secrets away without preference. Deterministic laws in history turn up only on the presupposition of a very particular subjacent philosophy, and "natural history" is a mere misuse of the word "history" as long as we don't twist the word "history" so much around that it simply means that something happened. Consequently, the old idea of a classified universe of objects and their relations is still behind this seemingly purely methodological distinction.

In this frame of reference there might be an object or field of objects called "*societas*", and man studies this object in "sociology"; there also might be an object or field of objects called "*educatio*", and man studies this object in, say, "educatiology". According to such a picture of the "table of sciences" there may exist "borderline problems" or, as is frequently said, a certain object is gradually turning into another one as there are no "clear-cut watertight compartments" in science. Now this last statement is hardly compatible with the idea of clear-cut "objects" of science, as, according to this theory, a question is either historical or biological, either sociological or pedagogical.

An attempt has been made to solve this problem by introducing the difference between the "formal" and the "material" object of a particular "science". So two sciences might both study the same "material object", say, human group conduct, but the one might look for its succession and interdependence in time and call itself "history", whereas the other might look for its contemporaneous interaction and call itself "sociology". This interesting distinction dissolves a part of the reification of these objects or fields as there are now two objects at the same place. We now see a possibility that the actual object at least of a number of "sciences" is not a thing or field of quasi-things, but an aspect of an object called forward by a particular question. Old and dignified and valuable, also, is the distinction made within the kind of questions which might be asked. The question might be: "What is this?" or: "What do these words referring to a presupposed object actually mean?" Scientific thinking

of this kind may be called "pure" or "theoretical". The question, however, may also be put: "How are we to *act* (= what are we to do)?" Scientific thinking of this kind may be called "practical". So we are confronted with such terms as "theoretical sciences", "pure sciences", "practical sciences" ¹⁾. Only under a number of conditions are practical sciences identical with "applied sciences" but for the moment we will not follow this line of thought however important it certainly is in itself.

What can the meaning of a combination such as "educational sociology" or "*sozialpädagogisch*" be, if the subjacent ontological division in one object "*societas*" and in "education" is not accepted as a basis for a purely negative answer?

It may mean that a particular group of facts (e.g. "education") is chosen in a context of sociological facts and relations. In order to be able to make this selection the sociologist must either know about education from non-sociological sources or education must make itself known as such but nevertheless by sociological characteristics. In both cases the educational expert might be disappointed by the result of the sociological analysis for his purposes if the sociologist remains – justly – what he is: a worker in the field of sociology.

It may mean that on the basis of an adequate understanding of education relations with sociological facts and patterns are discovered. The "educatiologist" is now the emigrant entering foreign fields. This time the sociological expert may be disappointed.

If, however, the "formal" point of view within the field of education discovers the sociological implications – or, conversely, if the "formal" point of view discovers the educational implications of certain facts or relations within the sociological field – the "educatiologist" may accept "*sociology*" as a subsidiary point of view or the sociologist may accept "*education*" as a subsidiary point of view.

If now the sociological explorations and interpretations of the "educatiologist" are to have practical applicability, the educational context must be constantly borne in mind by the explorer and a precise and concrete understanding of educational work is prerequisite. Whether "education" is placed as an adjective or as a substantive is then a matter of words. The point is then that the responsibility for research, interpretation and theory must be in one mind: in the mind of the "educatiologist". This does not change the fact that sociology is also an autonomous field of study.

In the same way no medical explorer will accept a situation in which

¹⁾ We are leaving the in itself useful distinction between *scientia activa* and *scientia factiva* out of consideration.

endocrinology remains the field of the experimental chemist or physiologist only. As a medical practitioner he has to act and has to be able to collect his own data. This does not interfere, however, with endocrinology as a field in itself with its own experts who are no medical practitioners.

The same applies to education. If "pedagogy" is a practical science, its questions are of a kind which can only be adequately understood as what they are, and only answered from the educational point of view if they are answered in terms of potential, educationally adequate acting. Whether a particular line of action or whether a concrete action is adequate depends on a series of questions to be analysed by "pedagogy". If pedagogy fails to do so, it only indicates this lady's lack of self-understanding.

What we have said about the relation of "pedagogy" to sociology is also true for its relation to psychology. Psychology is fully recognized as a field of study in itself, but "educational psychology" or "psychology of education" (etc.) is essentially: "pedagogy". This means: within the educational field of study the educational character of the situation is the basis of all other exploration; "psychology" is there a point of view conditioned by educational values, aims and means.

Those who believe that man can do without metaphysics have tried to develop an idea of analysis and research which tries to do away with a reality in which the above-mentioned "fields" or "objects" play a role. Here the pragmatist and operationalistic hypothesis is basic. In that case the supposition is that the theory, the total web of predications forming a particular systematic part of so-called "knowledge", functions as a set of signs with an "operational" meaning only. Operational is a meaning when we do not know what it means but only know how we "operate" with it. In a strict sense this kind of theory would only allow us to do logical calculus with signs inside a context of signs, of which the reference to a situation of immediate action would be that of delay, analysis, hypothesis-construction, trying out, reconstruction of the hypothesis, etc., ad infinitum. But this is a theory only applicable in natural science where time matters little and where "repeatability" is a basic concept of experimental research, whereas education is confronted with the sober fact that one cannot live twice and cannot live on the instalment-system of hypothesis only, and that one cannot repeat a number of situations of which education is only one.

The practical idea of doing away with such preconceived ideas as objects of study with specific qualities, which a priori would preclude a meaningful application of certain methods, seems to be impractical.

We'll have to correct these "preconceived ideas", but doing away with them is bringing them in through the backdoor.

If "education" is a practical "science", however unpractical it may often prove to be in its actual forms, it must have to do with a situation, for human action is always action in a situation. It is clear that it would be of fundamental interest to analyse this "situation". This, of course, is a fundamental task of any "pedagogy", and no "psychology or sociology of education" can be developed as long as it is not founded on such an analysis. But whatever would sociology be if it were not deeply interested in human situations? It will be interested in such situations *as such*, i.e. as patterns of human togetherness. It will be interested in them in the most *general* way, whereas social psychology will consider the meaning for the individual of belonging to such a relation-unity, constituting and dissolving it. Education picks out the fundamental situation in which man is produced as a human being and in which he produces such beings. *Only by interpreting the "object" or "field" primarily in terms of situation and by further analysis of that particular situation, shall we be able to understand that "education" and "sociology" must meet, and must meet in "education" if the result is to be of practical educational value.*

This does not affect a term such as "sociology of education". "Sociology of education" is a term with a good meaning. One *can* describe and analyse educational action and institutionalisation as a social phenomenon. One can also bring under the same term a different thing, viz., the social circumstances under which education (active and passive) takes place. In both cases a thorough understanding of what education is, is prerequisite. Yet the work might be predominantly sociological. If we think of education as an influence on human beings – education changes the parents as well as the children – the social aspect is subordinate to the educational. We are describing and analyzing then the reciprocal process between adults and children which we call "education" itself. We may stress the way in which this process prepares the child for his future task as a social being. Then too we may speak of "social-educational studies". We may also look at the child's relations to his own age-group, to the neighbourhood in which he lives, and remain descriptive. This we may call, "a study of his social relationships", in short, "the social psychology of the child". If we consider what we should do in order to further these relations, we may call this "social education". As nobody who has to act in a human context is much interested in human relations as such but in good, desirable human relations, it is important to indicate that no "social education" can be thought of without evaluation of what is "good" or "bad", "desirable" or "tolerable". The compartmentalization

we often find in "values" and "action" is typical also of a particular kind of subjacent philosophy of which one is not usually aware. But this is another story. What matters is that these "values" function in education and in a concrete situation, that is: involving human beings immediately. As a situation can be defined as a complex of human experiences in which man must act, it is clear that "pedagogy", as a systematic study of this act and its conditions, is under all circumstances the fundamental determinant in combinations of different sciences with "education" if they are to contribute at all to the field.

SOZIOLOGIE UND PÄDAGOGIK

von M. J. LANGEVELD, Utrecht

Das zunächst kulturphilosophisch, ethnologisch, anthropologisch, später auch soziologisch und ökonomisch gerichtete Interesse an den Umweltbedingungen des menschlichen Lebens hat auch unmittelbare pädagogische Wirkungen gehabt. Der Erziehungswissenschaftler aber glaubte oft, sich von seinem eigentlichen Fache zu entfernen, wenn er anders als rein theoretisch über diese Umweltbedingungen sprach. Er betrieb seine Untersuchungen auf diesem Gebiete, wenn er sie überhaupt anstellte, als ein Soziologe mit schlechtem Gewissen. Dabei entstanden terminologische Mischehen wie „Soziologie der Erziehung“, „pädagogische Soziologie“, „soziologische Jugendkunde“ usw. Wie sich der Untersuchungsgegenstand dieser Zustand war immerhin verzeihlich, blieb dabei immer ungeklärt. mittelbaren Nöten des Lebens bemühte und aus diesem Grunde die Theorie zurückstellte. Dabei darf es aber nicht bleiben. Allmählich müssen auch wissenschaftstheoretische Fragen geklärt werden, um zu verhindern, daß die empirische pädagogische Forschung aus lauter Vernachlässigung stirbt, oder daß methodische Mißverständnisse schädliche Rückwirkungen auf den jeweiligen Forschungsgegenstand haben.

In diesem Zusammenhang spielen terminologische Fragen eine große Rolle. Die vorhandenen, bzw. fehlenden Ausdrücke einer Sprache bestimmen oft weitgehend die Entwicklung auch hochwissenschaftlicher Gedankengänge. Man denke z.B. an das Fehlen eines Ausdrucks für „Wissenschaft“ im Englischen, wo „*science*“ wesentlich „*Naturwissenschaft*“ bedeutet, wo „*Geisteswissenschaften*“ „*humanities*“ oder „*fields of study*“ genannt werden, ein Ausdruck wie „*the educational sciences*“ also nicht sinnvoll ist.

Eine weitere Schwierigkeit ist nur scheinbar äußerlicher Art: Die Auffassung, daß Wissenschaften allein von ihrem Gegenstande bestimmt werden, führt nämlich leicht zu einer impliziten Ontologisierung solcher Objekte. Ein solcher übereilter Fehlschluß führt aber zu einer Aufteilung der Wissenschaften in „Kategorien“, durch die z.B. ein Begriff wie „pädagogische Soziologie“ unmöglich wird. Pädagogische Soziologie ist entweder Soziologie oder Pädagogik. Diese Schwierigkeit wird erst recht brennend, wenn man nun auch noch sein „Fach“ als „praktisch“ bezeichnet, wie es die meisten Pädagogen mit Recht tun. Eine gewisse Hilfe bringt

die Unterscheidung von „formalen“ und „materiellen“ Gegenständen einer Wissenschaft, da nun auf demselben Gebiete zwei oder mehr Wissenschaften ihre Aufgabenteilung finden können. So kann z.B. menschliches, gruppenmäßiges Verhalten vom Soziologen und vom Historiker betrachtet werden, je nach dem Ausgangspunkt der Untersuchung. Der Verdinglichung der Gegenstände der Wissenschaften wird damit zum Teil geholfen. Auf diese Weise kann auch eine gewisse gegenseitige Vervollständigung der Wissenschaften erreicht werden. Aber noch immer bleibt dann ungenügend geklärt, wie z.B. eine „pädagogische Psychologie“ „pädagogisch“ werden kann, wenn sie als *Psychologie* betrieben wird. Um das zu verstehen, muß man die traditionellen Vorstellungen über das Verhältnis von „Methode“ und „Objekt“ revidieren. Wer eine pädagogisch wirksame „Soziologie“, „Psychologie“ usw. anstrebt, muß sich vergegenwärtigen, daß sein Handlungsziel sowie der Gegenstand seines Handelns und die Situation, in der er zu handeln hat, pädagogisch bestimmt und nur als pädagogisch bestimmt faßbar ist. Daß er sich dabei psychologischer Untersuchungsmethoden bedient, ändert die Grundbestimmung seiner Arbeit nicht. Pädagogische Psychologie, Soziologie, usw. sind also, wenn sie überhaupt pädagogische Relevanz haben, primär Pädagogik. Das schließt keineswegs aus, daß es auch „eine Psychologie an und für sich“ gibt. Auch der Arzt kann die Endokrinologie nicht dem organischen Chemiker überlassen, weil es eine organische Chemie gibt. Ungeachtet der chemischen Eigenschaften der Hormone versteht nur der Arzt diese Tatsachen als konstitutive Momente seiner Therapie.

SOCIOLOGIE ET PÉDAGOGIE

par M. J. LANGEVELD, Utrecht

L'attention portée par la philosophie, l'ethnologie, l'anthropologie, puis par la sociologie et l'économie au conditionnement exercé par le milieu sur la vie de l'homme n'a pas été sans conséquences immédiates pour l'éducation. Mais le spécialiste de la pédagogie a souvent craint de s'écarter de son domaine propre s'il exprimait, sur ces conditions de milieu, autre chose que des opinions théoriques. Il conduit ses recherches en ce domaine, si toutefois il en fait, comme un sociologue qui aurait mauvaise conscience. De là proviennent les expressions métissées, telles que „sociologie de l'éducation“, „sociologie pédagogique“, „sociologie de la jeunesse“, etc. Quelle est au vrai la relation de l'objet de telles études avec la science pédagogique, cette question n'a jamais été tirée au clair. Situation excusable à vrai dire, tant qu'on se débattait aux prises avec des nécessités immédiates, quitte à retarder le moment de la réflexion théorique. Mais on ne peut en rester là. Il faut progressivement mettre au clair les questions théoriques pour éviter que la recherche pédagogique empirique ne meure d'être délaissée ou que des malentendus touchant à la méthode n'aient sur l'objet de la recherche des effets désastreux.

Dans cette perspective, les questions de terme jouent un grand rôle. Les expressions en usage dans une langue ou celles qui y manquent déterminent souvent, dans une large mesure, l'orientation de la réflexion même au niveau d'une haute technicité. Que l'on songe, par exemple, que l'anglais n'a pas d'expression équivalente à „Wissenschaften“, que „science“ y signifie essentiellement „sciences de la nature“, que „Geisteswissenschaften“ y est traduit par „humanities“ ou „fields of study“ et que l'expression „the educational sciences“ n'y a pas grand sens.

Une autre difficulté n'est pas moins profonde quoi qu'on puisse penser: l'idée que les sciences ne soient définies que par leur objet conduit trop facilement à donner à cet objet une valeur implicitement ontologique. Cette conclusion trop rapide conduit à classer les sciences en "catégories" qui à leur tour enlèvent toute possibilité de parler, par exemple, de "*pädagogische Soziologie*". La sociologie de l'éducation n'est ni de la sociologie, ni de la pédagogie. Cette difficulté devient aiguë dans la mesure où l'on considère sa "spécialité" comme "pratique", ainsi que le font à bon droit la plupart des spécialistes de la pédagogie.

La distinction entre objets formel et matériel d'une science est d'un certain secours car elle permet à deux ou plusieurs sciences de se mouvoir sur le même terrain. Ainsi le comportement des groupes humains peut être objet d'étude pour l'historien comme pour le sociologue, suivant le point de vue choisi. Ceci aide, dans une certaine mesure, à concrétiser l'objet de chaque science et facilite la complémentarité réciproque des diverses disciplines.

Cependant, même ainsi, l'on n'a pas suffisamment expliqué comment la "psychologie pédagogique", par exemple, peut devenir "pédagogique", tant qu'elle est traitée comme *psychologie*. Pour comprendre cela, il faut réviser les conceptions traditionnelles sur les rapports entre "méthode" et "objet". Quiconque exerce une "sociologie" ou une "psychologie" qui se veut efficace pour l'éducation, doit se rendre compte que le but comme l'objet de son étude et la situation dans laquelle il travaille sont déterminées par la pédagogie et ne sont saisissables que comme telles. Le fait qu'on use de méthodes proprement psychologiques ne change rien aux conditions fondamentales du travail. Psycho-pédagogie, sociologie de l'éducation et autres sont donc, dans la mesure où elles ont une portée pédagogique, une "psychologie en soi et pour soi". Le médecin, lui non plus, ne peut abandonner l'endocrinologie au biochimiste, sous prétexte qu'il existe une chimie organique. Quoiqu'il en soit des propriétés chimiques des hormones, le médecin ne considère celles-ci que comme des éléments constitutifs de sa thérapeutique.

NOTE SUR LES PERSPECTIVES DE L'ENSEIGNEMENT

par JEAN FOURASTIÉ, Paris

Deux faits purement économiques dominent les perspectives de l'enseignement des prochaines générations:

- l'amélioration du niveau de vie engendre l'élévation progressive des âges scolaires;
- le caractère de plus en plus technique et la complexité croissante des actes de production exigent de l'homme au travail des connaissances scientifiques de plus en plus étendues, et surtout une conscience de plus en plus profonde de la méthode scientifique expérimentale.

Ces deux faits entraîneront nécessairement une modification du contenu et du climat de l'éducation traditionnelle. Cette modification même pose de nouveaux problèmes. En effet, sa tendance naturelle tend à négliger les besoins propres à l'être humain considéré dans sa vie intérieure, familiale et sociale; la nouvelle organisation tendrait ainsi, si l'on n'y prenait garde, à négliger de combler les lacunes qu'elle a elle-même engendrées. Ainsi les perspectives doivent-elles tenir compte d'un impératif non économique, mais qui en définitive doit dominer les deux premiers:

la sauvegarde et si possible l'amélioration de l'équilibre intérieur de la personnalité, c'est-à-dire la satisfaction aussi complète que possible à l'échelle du grand nombre, des besoins propres au cerveau humain (affectifs, artistiques, sentimentaux, intellectuels et volitifs).

I - *Éclatement du cadre social traditionnel de l'enseignement*

La cause directe de l'éclatement du cadre social traditionnel est l'accroissement du niveau de vie. Les peuples dont la production croissante parvient non seulement à garantir la subsistance alimentaire, mais encore à couvrir un minimum de besoins en services et objets manufacturés, peuvent réduire la durée du travail de leurs citoyens.

Cette réduction se manifeste simultanément sous trois formes: réduction de la durée annuelle du travail de la population active, abaissement de l'âge de la "retraite", élévation des âges scolaires.

Cette élévation des âges scolaires est donc le résultat direct à l'échelle nationale de l'accroissement du volume global de la production nationale, donc de la productivité du travail national.

Elle prend naissance à l'échelle individuelle et familiale par l'effet de deux facteurs, l'un économique, l'autre intellectuel et affectif: l'élévation des revenus réels de la famille permet de se passer du salaire des enfants

et des jeunes gens; la mentalité habituelle associe le prestige et l'éducation, et considère le savoir comme un élément d'ascension sociale.

La seconde tendance a toujours existé à l'état latent dans l'humanité et existe aujourd'hui dans le monde entier. Mais elle était partout obliérée, et se trouve encore dans beaucoup de pays du monde actuel obliérée, par l'impérieuse nécessité des subsistances. Mais dès que la sécurité des subsistances est assurée, la recherche du savoir est libérée.

Il en résulte que l'élévation des âges scolaires n'est pas due à un engouement passager, mais se manifestera dans toutes les nations de la même manière qu'elle a commencé de se manifester depuis un siècle dans les nations les plus en avance dans la voie du progrès technique. Il est clair, de plus – et cela est très important –, que la nation dans son ensemble et l'individu en particulier, trouveront avantageux et agréable de reporter sur la seule élévation des âges scolaires les économies de la durée viagère du travail que continuera de permettre le progrès technique. Ainsi, l'âge de la retraite ne sera pas abaissé au-dessous des âges actuels, peut-être même sera-t-il augmenté en liaison avec l'allongement de la vie moyenne qu'engendrent l'hygiène et les progrès de la médecine. De même, il serait souhaitable que les adultes ne réduisent pas la durée de leur travail au-dessous de 35 heures par semaine, avant que la limite naturelle des âges scolaires ne soit atteinte: *deux heures de travail par semaine pour chacun de nos adultes équivalent à une année de scolarité supplémentaire pour chacun de nos adolescents*. Ainsi, il paraît certain que les âges scolaires pourront s'élever rapidement jusqu'à leur limite biologique naturelle.

Cette limite est en partie indépendante des facultés intellectuelles individuelles, en ce sens que l'individu ne recherche pas un niveau *absolu* de connaissance, considéré comme un but fixe, mais recherche l'amélioration *relative* de ses connaissances. Dans une Nation à très haute productivité, donc à très forte production nationale par habitant, dans laquelle chaque famille et chaque individu, libéré de toute contrainte de caractère économique, donnerait librement cours à sa tendance naturelle à la recherche du savoir, les âges scolaires s'élèveraient ainsi jusqu'à la moyenne de ce que l'on pourrait appeler la "fin de l'adolescence intellectuelle"; celle-ci correspond à l'âge où le jeune homme sent emporter en lui les facultés et les besoins d'action sur les besoins et les facultés de connaissance. Fort variable avec les individus, cet âge ne peut être connu expérimentalement aujourd'hui que par l'observation des classes les plus riches de la population; tout indique qu'il dépasse 22 et même peut-être 25 à l'heure actuelle dans un pays comme la France; et comme il est clair qu'il s'accroît avec le développement des connaissances

scientifiques et avec l'accroissement de la technicité et de la complexité de la vie économique et sociale, il me semblerait raisonnable d'envisager les chiffres de 23 à 25 ans comme âge moyen limite naturel de l'adolescence intellectuelle de l'homme.

Ainsi l'âge moyen de fin de scolarité, qui est très faible dans une nation sous-développée, qui était inférieur à 9 ans dans la France de 1750, à 11 ans dans la France de 1850, qui est de l'ordre de 15 ans dans la France actuelle et de 18 ans aux États-Unis d'Amérique, aura tendance, si le niveau de vie continue de s'élever, à s'accroître jusqu'aux alentours de 23-25 ans.

Cette élévation progressive des âges scolaires n'implique en rien que tous les adolescents accèderont à un enseignement supérieur du type actuel, ni même que tous seront aptes à passer un examen du niveau du baccalauréat des nations latines; chaque individu ne recherchera que le type d'enseignement qu'il pourra appréhender; mais ce qui est essentiel et que nous voulons mettre en évidence ici, c'est que la demande naturelle s'étendra jusqu'à des âges moyens de l'ordre de 23 à 25 ans et qu'il sera nécessaire pour qu'elle soit satisfaite que chacun de ces adolescents, quelle que soit la qualité de ses facultés intellectuelles, puisse trouver une place à sa mesure dans une école de son pays.

Ainsi le problème essentiel qui se pose aux nations est de préparer *le statut scolaire du citoyen moyen*. Ce ne sont plus seulement, comme dans le passé, les jeunes gens intellectuellement doués qui prolongeront leur scolarité, ce sont tous les adolescents. D'où la nécessité de créer des établissements d'enseignement pour grands adolescents qui ne soient pas des établissements d'enseignement *supérieur* au sens classique du terme. En d'autres termes, la nécessité se fera de plus en plus sentir d'un niveau groupant des élèves de 17 ans par exemple, mais cependant d'un bon de connaissances acquises de l'ordre de celles que possèdent dans un bon lycée des enfants de 13 ans; et de même des classes destinées à des étudiants de 22 ans par exemple, mais d'un niveau intellectuel inférieur à celui des examens classiques actuels placés à l'issue des lycées.

Cette *désolidarisation de la notion d'âge de l'étudiant et de la notion de niveau de l'enseignement* me paraît être le problème majeur du proche avenir de l'enseignement: aujourd'hui un étudiant ne continue ses études que s'il obtient à chaque âge un niveau intellectuel donné; demain, tous les adolescents, quel que soit leur niveau intellectuel, poursuivront leur scolarité.

L'accueil de ces adolescents rendus disponibles par le progrès économique, même s'ils sont scolairement médiocres, faibles, très faibles, déficients ..., sera le problème social majeur de l'enseignement au cours

des cinquante prochaines années. Il faut éviter que ces jeunes ne soient rejetés, rebutés par l'Université; il faut au contraire qu'ils soient encouragés, appelés, accueillis. L'École et l'Université doivent prendre en charge une large part de la vie quotidienne de ces adolescents dont l'usine et la terre n'ont plus besoin. A côté de l'enseignement qui classe et qui élimine, il faut créer l'enseignement qui associe, qui retient, qui intéresse et qui occupe. A côté de l'enseignement-compétition, il faut créer l'enseignement-loisir.

Sans doute, la solution de ce problème sera-t-elle facilitée par le fait que l'âge moyen de 23-25 ans n'est effectivement qu'une moyenne et que ce sont effectivement en général les individus bien doués intellectuellement qui ont une adolescence intellectuelle longue, tandis que les déficients l'ont courte. D'autre part, l'élévation du niveau de vie, cause de toute l'évolution, en s'exerçant notamment sur les masses actuellement pauvres, réduira l'une des causes de la déficience et entraînera une progressive homogénéisation des facultés intellectuelles de la population.

Néanmoins, il est clair que tous les enfants des hommes n'auront pas les facultés intellectuelles qu'exigent les normes actuelles de l'enseignement supérieur français par exemple, ni même bien sûr de l'enseignement secondaire. Les études relatives aux aptitudes intellectuelles d'une population à haut niveau de vie sont encore rares; l'U.N.E.S.C.O. me semble devoir les recommander et les encourager; mais les sondages sporadiques déjà réalisés dans ce domaine suffisent, me semble-t-il, à établir quelques ordres de grandeur valables pour notre époque. Par exemple, en France on peut admettre que les talents intellectuels du niveau du "génie" (genre Ampère, Pasteur ou Louis de Broglie) sont, depuis 1790, décelés et aidés dès leur jeunesse; de même, de l'avis de spécialistes, le nombre des jeunes gens du niveau "École Polytechnique" ne s'accroît plus depuis 1910 ou 1920, malgré l'accroissement considérable du nombre des bacheliers.

Ainsi, l'enseignement supérieur français a doublé de 1947 à 1957; il doublera une seconde fois d'ici à 1965, puis une troisième fois de 1965 à 1971; mais il ne semble pas qu'il puisse utilement faire cette croissance sans une réduction des normes: déjà aujourd'hui un seul étudiant sur six inscrits en première année obtient finalement sa licence ès sciences.

* * *

En théorie, ce problème ouvre à des solutions de deux types que je schématiserai sommairement pour les besoins de cette note:

1 - Dans le premier système, on créerait pour chaque âge une hiérarchie d'écoles: dans la première A iraient les enfants les plus brillants; dans la

seconde B les suivants, et ainsi de suite jusqu'à ... H, ... R, ... Z où seraient parqués les déficients.

2 - Le second système consisterait, au contraire, à ce que toutes les classes soient de même niveau moyen, et groupent le même nombre d'élèves brillants, normaux et déficients.

Ni l'un, ni l'autre de ces deux systèmes théoriques n'est réalisable à l'état pur : les procédés de sélection sont trop imparfaits et le développement intellectuel de l'adolescent trop capricieux pour que l'on puisse appliquer le premier ; les nécessités de la pédagogie écartent dans beaucoup de cas le second.

Néanmoins, il semble que l'on doive rechercher en pratique une solution plus proche du second système que du premier : il autorise beaucoup plus la fluidité que le premier ; il défavorise beaucoup moins les esprits à développement tardif qui sont, souvent, les plus précieux ; les inconvénients certains qu'il présente dans le cadre d'une scolarité courte s'évanouissent, à mon sens, dans le cadre d'une scolarité prolongée jusqu'à 25 ans. Et surtout, cela est mon devoir de le signaler ici, il présente au point de vue économique et social l'avantage décisif de ne pas isoler l'élite de la masse ; il permet au futur dirigeant de connaître l'homme moyen par le dedans, par la camaraderie et par l'amitié ; il permet à l'homme moyen de connaître la valeur de l'élite. Rien ne remplace pour le futur dirigeant le contact personnel avec ses futurs subordonnés ; si le bon élève valorise le mauvais, c'est encore bien davantage, sur le plan social et humain, le mauvais qui valorise le bon.

Ceci n'exclut évidemment pas que, dans les disciplines où les facultés exceptionnelles se manifestent à un âge jeune (mathématiques, musique, etc.) les élèves très doués soient groupés de bonne heure.

II - *Éclatement du contenu traditionnel de l'enseignement*

L'enseignement prépare à la vie active, et la vie active dépend fondamentalement des conditions économiques.

L'élévation du niveau de vie, cause directe de l'élévation des âges scolaires, a elle-même pour cause le progrès de la productivité, donc le progrès technique et scientifique. De sorte que tout le mouvement postule un accroissement des connaissances scientifiques et techniques des citoyens. *Un pays sous-développé, c'est un pays sous-enseigné.*

Traditionnellement, et pour les raisons presque évidentes qui ont été rappelées ci-dessus, l'enseignement ne pouvait être donné qu'à une élite limitée en nombre ; il ne formait donc que les cadres dirigeants du pays. Dans une nation traditionnelle, les techniques de production étant élémentaires et les sciences expérimentales ignorées ou naissantes, l'enseigne-

ment porta essentiellement sur les lettres, les arts libéraux, la morale et la religion. Il s'agit d'apprendre à l'élite à vivre en élite et avec l'élite.

Aujourd'hui, nous avons à enseigner non pas seulement l'élite, mais la masse. Et dans cette économie technique, tout le monde, même l'élite, a un métier qui exige des connaissances scientifiques et techniques.

Les tendances de l'évolution économique et technique, qui me paraissent ici essentielles, sont les suivantes:

1 - Les métiers humains se déplacent sans cesse de l'agriculture (primaire) vers l'administration et les services (tertiaire) à travers l'industrie (secondaire). En 1830, dans tous les pays du monde, 75% au moins de la population active était agricole; aujourd'hui les pays les plus techniquement avancés ont moins de 15% de personnes actives dans l'agriculture. En 1980, elles en auront 75% dans le tertiaire.

2 - A l'intérieur de chaque activité, de chaque métier, de chaque profession, l'instabilité est extrême. Par exemple, en France, de 1946 à 1954, c'est-à-dire en 8 ans seulement, les effectifs de l'habillement sont tombés de 676 à 457 mille, tandis que ceux de la chimie montaient de 234 à 316. Autres exemples, entre cent, de 1948 à 1955 aux États-Unis l'emploi dans l'industrie textile est tombé de l'indice 100 à 77, tandis que dans l'industrie des machines électriques il est monté à 125, et dans celle du matériel de transport à 135.

3 - Le progrès technique tend à rejeter sur la machine les tâches matérielles, mécaniques et répétitives; la machine, en chassant l'homme de ces tâches "serviles", l'oblige aux tâches plus intellectuelles du contrôle, du dépannage, de la prévision, de la conception. La machine obligera l'homme à ne plus faire que ce que la machine ne pourra faire: la machine oblige l'homme à se spécialiser dans l'humain. Dans l'ensemble de l'économie, comme dans chaque industrie, la place des manoeuvres diminue; la qualification des ouvriers professionnels évolue de la connaissance de la matière et de l'outil à celle du mécanisme et des processus de fabrication. Les besoins en ingénieurs et en techniciens augmentent.

4 - A l'intérieur de chaque science et de chaque technique, les connaissances nécessaires à l'action quotidienne progressent si vite que ce n'est plus le *stock* de connaissances acquises qui compte pour le technicien, mais *l'aptitude à acquérir des connaissances nouvelles*.

5 - La naissance des sciences humaines est le phénomène central de notre époque; les sciences humaines seront demain aussi nécessaires à la direction des industries, des entreprises et de l'économie en général que la chimie organique l'est aujourd'hui à une usine de textiles artificiels.

Les conséquences essentielles qui paraissent résulter des évolutions qui viennent d'être rappelées sont les suivantes:

1 - L'homme doit trouver dans l'enseignement non seulement la base de ses besoins de relations avec les autres hommes et avec la société, mais la base de ses connaissances scientifiques expérimentales.

2 - Tout enseignement doit normalement être couronné par une spécialité (étant donné que la littérature et la philosophie elles-mêmes sont envisagées ici comme étant une spécialité) propre à qualifier pour une activité ou un métier déterminé; car il n'y a plus d'activité professionnelle efficace sans initiation particulière à cette activité.

3 - Il doit toujours y avoir un certain parallélisme, et parfois une étroite correspondance ¹⁾, entre les effectifs formés à l'école dans une spécialité donnée et les besoins de l'économie en travailleurs de cette spécialité.

4 - Cette spécialisation nécessaire doit laisser à l'individu toute l'aptitude à la souplesse et à l'évolution créatrice qu'il a pu acquérir antérieurement; elle ne doit pas lui interdire d'acquérir ultérieurement une ou plusieurs autres spécialités; les formations professionnelles complémentaires à 35, 40 ou 45 ans, deviendront de plus en plus usuelles.

5 - La spécialisation doit donc être tardive et ne jamais détruire les bases générales et les aptitudes à la polyvalence antérieurement acquises.

6 - Les méthodes importent plus que les résultats; l'aptitude à comprendre des réalités nouvelles et à assimiler des connaissances nouvelles importe plus que la mémoire des connaissances anciennes.

* * *

De ces besoins et des faits résumés dans la première partie de cette note, il semble se dégager les principes suivants:

L'enseignement de l'avenir sera un enseignement de masses; il sera un enseignement long, pour les trois quarts au moins de sa durée, consacré à la seule culture générale, et pour le quart au plus à la spécialisation. ²⁾

Jusqu'à 15 ou 16 ans, l'enseignement est commun à tous les enfants qui ne sont pas déficients; c'est seulement vers 16 ans que s'exercent les options vers des enseignements de durée variable, mais dans tous les cas l'enseignement général continue au moins jusqu'à 19; ce sont les

¹⁾ Par exemple pour l'enseignement, la médecine, la pharmacie, la procédure civile.

²⁾ Si l'on admet que le pourcentage des adolescents nettement déficients est de l'ordre de 10% du total, on peut admettre que la scolarité de 90% de la population aurait, dans nos pays, vers l'an 2000, les caractères suivants:

- pour 50% des adolescents, enseignement général jusqu'à 19 ans, spécialisation de 19 à 22 ou 23 ans;
- pour 20%, enseignement général jusqu'à 21 ans, spécialisation de 21 à 26 ou 27 ans;
- pour 20%, enseignement général jusqu'à 23 ans, spécialisation de 23 à 30 ans.

jeunes les plus pressés de finir leurs études qui optent les premiers pour une spécialisation; les autres n'optent qu'à 21, 22 ou même 23 ans.

L'enseignement général comprend d'abord celui des moyens de *relation* entre les hommes: que l'élève apprenne à percevoir l'expression de la pensée des autres hommes et à communiquer aux autres hommes sa pensée propre. Il apprend en général sa langue maternelle et une, mais une seule, autre langue; les mathématiques sont enseignées comme étant les langages propres à certaines connaissances scientifiques.

Il comprend ensuite l'assimilation des grands réflexes de la méthode scientifique expérimentale: défiance envers la raison raisonnante, difficultés de l'expérience, classement des faits expérimentaux en théories hiérarchisant et résumant les résultats. Les éléments de toutes les sciences sont enseignés en tant qu'illustration de la méthode expérimentale; on s'attache à montrer ce qu'était la connaissance de l'humanité avant la découverte et pourquoi elle était admise, quoique erronée, par des hommes de valeur; on montre comment l'erreur a été rendue apparente, comment d'autres hypothèses sont alors nées, et comment l'une d'elles a été vérifiée par l'expérience. Quoique le but de cet enseignement ne soit pas d'apprendre les sciences au sens que l'on s'attache aujourd'hui, notamment en France, à un programme scolaire, il est clair qu'il permet à l'étudiant d'acquérir dès 19 ans et surtout, pour les futurs cadres, à 21 ou 23 ans, une notion vivante des principaux résultats de la science de l'époque.

Les sciences humaines et sociales font partie de cet enseignement au même titre que les sciences physiques; on montre leurs difficultés propres; on insiste sur leur jeunesse et sur leurs lacunes; l'élève acquiert ainsi les connaissances générales de science économique, de psychologie, de caractériologie.

On donne aux jeunes ce que j'ai appelé *les leçons d'ignorance*, c'est-à-dire que l'on enseigne combien l'humanité ignore encore de choses importantes pour son équilibre et son bonheur. Cependant, la réalité du progrès humain est mise en évidence par l'histoire; on montre la situation de l'humanité avant la formation de l'esprit scientifique expérimental; on montre pourquoi cette formation a demandé tant de millénaires et quelle perturbation a entraîné, dans une humanité encore pratiquement soumise à la mentalité millénaire, l'irruption des nouvelles méthodes d'acquisition des connaissances.

L'enseignement général de l'avenir diffère ainsi beaucoup, à mon sens, de ce qu'il est aujourd'hui par exemple dans l'enseignement français du second degré; il est beaucoup plus long avec un contenu à peine plus chargé que celui de la classe de 1ère aujourd'hui (où l'âge moyen est de 17 ans); il dure en effet jusqu'à l'âge moyen de 19 ans; de plus l'élève

doué aura encore, lorsqu'il atteindra cet âge de 19 ans, 4 ans d'enseignement général devant lui.

Au contraire, l'enseignement spécialisé qui suit l'enseignement général ressemblera davantage, à mon sens, dans son esprit, à l'enseignement spécialisé actuel des facultés, des grandes écoles et de l'enseignement technique de second degré. Il est clair toutefois que les programmes changeront selon les progrès de la science, et que l'enrichissement progressif des nations permettra d'accroître progressivement le nombre des maîtres par rapport à celui des élèves, de multiplier les contacts entre les uns et les autres et par suite de mieux utiliser la civilisation écrite et le document visuel, et de renoncer à peu près complètement au cours "magistral" d'amphithéâtre.

III - *Éclatement du cadre culturel et humain de l'enseignement*

Les pages qui précèdent attirent l'attention sur quelques-unes des tendances que l'évolution économique et sociale imposeront probablement à l'enseignement, au cours des cinquante prochaines années. On y a considéré surtout les deux facteurs essentiels : l'élévation des âges scolaires ; les besoins de l'économie en travailleurs dotés de connaissances scientifiques et techniques.

Mais il est clair que l'homme n'est pas seulement un travailleur ; on peut même dire qu'il ne travaille que par nécessité, alors qu'il vit par nature, par le fait même qu'il existe. Il est donc clair qu'une éducation qui se bornerait à ne former dans l'homme que le travailleur échouerait totalement, et même du strict point de vue du travail. Car il est impossible que l'homme fournisse un travail durablement dynamique, s'il n'a pas un minimum d'équilibre affectif, sentimental, caractériel, artistique, moral ...

Or, (et ceci est un paragraphe essentiel) l'évolution économique et sociale contemporaine implique le *transfert à l'école* d'une très large part des tâches éducatives qui étaient traditionnellement assumées par la famille, le village, la collectivité des voisins. L'accroissement du niveau de vie et les modifications du genre de vie ont donné et donnent à la famille un caractère beaucoup moins uni et fermé qu'autrefois ; l'enfant subit beaucoup plus l'influence du milieu extérieur, présenté d'une manière fort dispersée par la presse, la radio, les voyages, les contacts avec une foule de gens et de choses ; la prolongation même de la scolarité fait que l'adolescent tirera beaucoup plus sa formation de l'école que de la famille. De même, il est maintenant certain scientifiquement que le groupe de voisinage exerçait depuis des millénaires sur l'individu une action affective et morale qui lui donnait *un rôle à jouer dans un drame*,

et par suite un cadre de vie, une conception de la vie et du monde, un sens, une raison de vivre. Tous ceux qui ont observé la place que la superstition, la mystique politique, et même une religion intellectuellement évoluée, occupent dans l'esprit des hommes qui y sont attachés, peuvent mesurer le vide qui résulte de leur disparition ou de leur atténuation ou même de leur simple transformation sous l'influence de la culture scientifique expérimentale et du mouvement d'objectivisation de l'univers intellectuel.

C'est donc à *l'école de combler ces lacunes*, et de donner à l'homme les bases de son équilibre vital, bases que l'adolescent trouvait autrefois dans son cadre familial et dans son cadre de voisinage. L'enfant n'est pas seulement à l'école pour travailler et apprendre à travailler, *il est là pour vivre* et apprendre à vivre. L'école doit donc prendre en charge et s'efforcer d'aider à résoudre non seulement les problèmes scientifiques, mais au moins une part des problèmes affectifs, sentimentaux, caractériels, artistiques et moraux.

Cela est d'autant plus nécessaire que la culture scientifique expérimentale n'est pas dans la ligne naturelle du cerveau humain : elle n'est qu'une acquisition récente et difficile de l'humanité ; la preuve en est que depuis peut-être 50.000 ans qu'il existe sur la terre des hommes biologiquement constitués comme nous, ce n'est que depuis moins de 400 ans que la méthode scientifique expérimentale a été identifiée quelque peu clairement et utilisée par une proportion appréciable des esprits les plus évolués. L'enseignement basé sur la science expérimentale, tel que nous l'avons défini dans la section II de cet article est donc pour le cerveau de l'homme moyen, *un véritable traumatisme*, qui introduit dans le mécanisme naturel de la pensée un élément fécond et donc nécessaire, mais étranger à l'équilibre interne. L'état normal de la pensée humaine est le rêve imaginatif ; le contact du réel perturbe et blesse.

Tous ces faits obligent à rechercher à l'école un équilibre entre les besoins propres du cerveau humain et les besoins de l'action, de l'économie, de la société. Sinon l'individu *et l'économie même* en souffriront gravement.

* * *

Ainsi, même du point de vue strictement économique, l'enseignement de l'avenir apparaît comme devant être synthétique, c'est-à-dire prendre en considération l'ensemble des besoins de la personne humaine ; les interconnexions profondes qui existent entre les divers aspects de la connaissance intellectuelle, artistique et morale doivent être sans cesse mises en évidence, sous peine d'aboutir à une "atomicité" de la pensée,

génératrice de souffrances, d'inquiétude et d'instabilité, L'autonomie et l'unité de la personne impliquent la cohérence des diverses disciplines dans l'enseignement, et la référence à un système ordonné de valeurs humaines et sociales.

La tâche à accomplir est immense: non seulement nous aurons à accueillir sur les bancs des écoles des masses considérables d'adolescents, non seulement nous aurons à intégrer dans l'enseignement les loisirs des jeunes, et à intégrer un enseignement dans les loisirs des adultes; – mais encore, sur bien des points, les enseignements qui seront nécessaires à nos enfants ne sont pas même encore connus des plus savants d'entre nous ...

C'est pourquoi nous espérons que les perspectives d'avenir évoquées dans cette courte note, loin d'apparaître comme utopiques, pourront aider à orienter une évolution qui est dès aujourd'hui en mouvement.

* * *

Il semble indispensable, notamment, qu'une grande liberté d'initiative se manifeste dans la direction et l'orientation des établissements d'enseignement, depuis le premier degré jusqu'à l'université. En effet, les problèmes à résoudre sont trop complexes, les caractères et les tempéraments des individus trop divers, la nature profonde de l'homme trop mal connue, et les moyens pédagogiques eux-mêmes trop peu assurés, pour qu'une nation puisse mettre aujourd'hui "tous ses oeufs dans le même panier". Il est probable que l'humanité n'aura jamais intérêt à élever ainsi tous ses membres dans le même moule. Mais aujourd'hui il est certain que ce monde unique n'existe pas, et que seules des expériences très nombreuses et très variées, et dont beaucoup doivent être novatrices et audacieuses, pourront, peu à peu, par la patiente observation de leurs résultats à très long terme (de l'ordre du siècle), nous instruire sur la valeur humaine des méthodes et des programmes d'éducation du monde de demain.

NOTE ON THE FUTURE OF EDUCATION

by JEAN FOURASTIÉ, Paris

The purpose of this paper is to help in singling out long term trends in the development of education, especially under the influence of world economic and social changes. By long term is meant about 50 years; thus the article envisages the conditions which would be likely to exist in the most advanced European countries around the years 1990–2000.

The article also sets out to study, within the framework of the changes at present affecting humanity and human culture, those aspects of change which are

related to technical progress in particular, and against this background, economic and social changes (e.g. the raising of the standard of living, the change in living conditions and in the types of relationship amongst men).

The first section concerns "the break up of the traditional social framework of education". The author sets out to show that the tendency for children to stay longer at school is not the result of a passing craze but springs from the progressive reduction in working hours. *Two hours work per week for each adult is equal to an additional year of education for each of our young persons.* In future, the education of the average citizen can be continued until 22 years of age as a minimum and even possibly to 27 years of age. The author then considers what should be the length of "intellectual adolescence", as he calls it.

The second part concerns "the break up of the traditional content of education" which will be an inevitable result of evolution. After equating the under-educated with the underdeveloped he considers the consequences for education of the far reaching alterations which are being brought about by changes in work resulting from technical progress. He stresses the growing importance of the various means of communication between human beings and of the full understanding of the empirical scientific spirit. He shows the need to acquaint pupils not only with what mankind knows but also with the vast field in which mankind is still ignorant. He would include "ignorance lessons" in the curriculum.

In the third section entitled "the break up of the cultural and human framework of education" the author sees the school no longer as only the means by which one acquires knowledge, but as life itself, having to satisfy the emotional, artistic and creative faculties of man and his need to synthesize.

In his conclusion the author states that there can be no scientifically certain solution to this problem, nor even several solutions. A great deal of free experiment must therefore be carried out during the forthcoming years; only long term experiments, that is to say experiments covering a period of 50 or perhaps even 100 years, can establish accurately what is successful and what a failure.

ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN DER ERZIEHUNG

VON JEAN FOURASTIÉ, Paris

Dieser Aufsatz setzt sich zum Ziel, auf größere Zeiträume bezogene Zukunftsperspektiven des Erziehungslebens, wie sie sich besonders unter dem Einfluß weltweiter wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen abzeichnen, herauszuarbeiten. Der Zeitraum, für den die Überlegungen gelten sollen, umfaßt ungefähr die nächsten 50 Jahre. Der Artikel faßt also Bedingungen ins Auge, die man wahrscheinlich um das Jahr 2000 in den entwickeltsten europäischen Ländern antreffen wird.

Verf. richtet seine besondere Aufmerksamkeit auf diejenigen Veränderungen, die – im Rahmen des Wandels, den gegenwärtig die Menschheit und ihre Kultur durchmacht – auf den technischen Fortschritt und die durch ihn bewirkten wirtschaftlichen und sozialen Wandlungen zurückgehen (z.B. die Verbesserung des Lebensstandards, die Veränderungen in den Lebensbedingungen, das Auftauchen neuer Ausdrucksformen menschlicher Beziehungen).

Im ersten Teil seiner Darlegungen geht Verf. auf „die Auflösung des überlieferten

gesellschaftlichen Rahmens der Erziehung" ein und legt dar, daß die bei der Jugend feststellbare Tendenz zu längerem Schulbesuch nicht das Ergebnis einer vorübergehenden Laune ist, sondern sich aus der progressiven Reduzierung der Arbeitszeit herleitet. *Zwei Arbeitsstunden pro Woche für jeden Erwachsenen entsprechen einem zusätzlichen Schuljahr für jeden Jugendlichen.* In der Zukunft wird daher möglicherweise die „Schule“ (in mannigfaltiger Gestalt) den Durchschnittsbürger bis zu einem Mindestalter von 22 Jahren und im Höchstfalle bis zu 27 Jahren erfassen. In diesem Zusammenhang wirft Verf. die Frage nach der Dauer dessen, was er „geistige Adoleszenz“ (*adolescence intellectuelle*) nennt, auf.

Im zweiten Teil untersucht Verf. „die Auflösung der traditionellen Bildungsinhalte“, die sich zwangsläufig aus der fortschreitenden Entwicklung ergibt. Er setzt mangelnde Erziehung und Bildung mit Unterentwicklung gleich und behandelt die Auswirkungen der weitreichenden Veränderungen, die sich aus den neuen, dem technischen Fortschritt angepaßten Arbeitsformen ergeben, auf das Erziehungsleben. Er betont die wachsende Bedeutung, die der Beherrschung menschlicher Mitteilungsformen und einer klaren Kenntnis dessen, was experimenteller wissenschaftlicher Geist ist, zukommt. Er hält es ferner für notwendig, die Schüler nicht nur mit dem bekanntzumachen, was die Menschheit bereits weiß, sondern auch mit der Fülle dessen, was sie nicht weiß; er befürwortet daher den Einbau von „dem Unbekannten gewidmeten Stunden“ (*leçons d'ignorance*) in den Lehrplan.

Im dritten Teil des Aufsatzes, „Die Auflösung des kulturellen und menschlichen Bereichs der Erziehung“ begreift Verf. die Schule nicht mehr nur als eine Stätte des Wissenserwerbs; sie muß nach ihm vielmehr ein echter Lebensbereich sein und demnach den emotionalen, musischen, schöpferischen und auf die Einsicht in Gesamtzusammenhänge gerichteten Ansprüchen des Menschen Genüge leisten.

In einem abschließenden Kapitel stellt Verf. fest, daß ein großer Teil der aufgeworfenen Probleme weder eine bestimmte noch gar mehrere wissenschaftlich gesicherte Lösungen finden könne. Deshalb müßten in den kommenden Jahren Experimente in großer Zahl durchgeführt werden; letzten Endes gäben nur auf große Zeiträume, mindestens 50 oder 100 Jahre, angelegte Experimente genaue Auskunft über Erfolge oder Mißerfolge von Experimenten.

ANSATZ UND METHODIK EINER SOZIOLOGIE DER JUGEND

von HELMUT SCHELSKY, Hamburg

Die ältere Soziologie hat die Jugend kaum als einen Untersuchungsgegenstand ihres Faches gesehen, während demgegenüber die neuere Soziologie, insbesondere die moderne empirische Sozialforschung, in fast allen Ländern sich in starkem Maße gerade der Jugendforschung zuwendet. Woran liegt das? Auf diese Frage gibt es zunächst eine systematisch-wissensmethodische Antwort, die zugleich den theoretischen Ansatz unserer soziologischen Jugendinterpretation klärt: *Die Jugend ist kein soziales Gebilde* und war daher primär auch kein Gegenstand der Sozialwissenschaft. Gerade die ältere Soziologie, die es gemäß ihrer Herkunft aus Staatswissenschaft, Naturrecht und Hegelscher Philosophie des objektiven Geistes eindeutiger nur mit der Untersuchung sozialer Gebilde oder gar Institutionen wie der Familie, des Standes und der Klasse, der Wirtschafts- und Staatsordnung, der Kirchen usw. und deren Gesetzmäßigkeiten zu tun hatte, konnte in „der Jugend“ keinen legitimen Gegenstand ihres Wissensbereiches und -ansatzes erkennen; Jugend ist wie Kindheit, Erwachsenenheit und Alter zunächst eine Lebensphase des einzelnen, eine persönliche Zuständlichkeit, die sich natürlich innerhalb einer sozialen Umwelt befindet, von der Wissenschaft aber keineswegs primär als eine soziale Zuständlichkeit angesehen werden konnte. Sie blieb daher zunächst Gegenstand der wissenschaftlichen Disziplinen, die die leibliche, seelische und geistige Zuständlichkeit des Individuums und die Einwirkungsmöglichkeiten auf sie studierten, also der Biologie und Psychologie, der Medizin und Pädagogik, allenfalls erschien sie in der Bevölkerungslehre als pure quantitative soziale Größe. So wurde die Bedeutung sozialer Faktoren und Bestimmungsgründe für die Gestalt und Zuständlichkeit der Jugend auch zunächst von diesen Disziplinen her entdeckt und unter anderen, nicht-sozialwissenschaftlichen Erkenntnisabsichten und zumeist auch mit unsoziologischem Begriffsapparat erforscht.

In der Soziologie erschien der Begriff der „Jugend“ als eine soziale Kategorie zunächst mit dem Eindringen biologischer und psychologischer Analogien und Bilder in die sozialwissenschaftliche Begriffswelt: indem man die Gesellschaft als einen „Organismus“ verstehen wollte, boten sich Formeln wie die „Jugend“ einer Kultur oder eines Volkes, Kindheit-Jugend-Reife-Alter als die „organisch“ gegebenen sozialen Lebensstände usw. als vermeintliche sozialwissenschaftliche Erkenntnisse an. Eine eigenständige sozialwissenschaftliche Jugendforschung entwickelte

sich kennzeichnenderweise aus dieser organologischen Soziologie nicht, was wohl vor allem darauf zurückgeht, daß in der modernen Tatsachenzwissenschaft Analogien eben höchstens noch Darstellungs-, aber keinen Feststellungswert mehr haben.

Das Interesse der *modernen* Soziologie an der Erforschung der Jugend stammt aus mehreren Quellen; neben politischen, sozialplanerischen und forschungsmethodischen Gründen haben zweifellos auch Wandlungen des systematischen Denkens in den Sozialwissenschaften dazu geführt, in der „Jugend“ ein legitimes Thema sozialwissenschaftlicher Untersuchungen und Theorien zu sehen. Indem heute nicht mehr die sozialen Gebilde und Institutionen als solche, sondern, in dynamischerer Konzeption, *das Verhalten der Menschen in ihnen* zum allgemeinsten Gegenstand der Sozialwissenschaften geworden ist, stößt diese Forschung nach Verhaltensmustern und Verhaltensgruppen auch auf andere als rein soziale Bestimmungsgründe des gesellschaftlichen Verhaltens, z.B. auf konstitutionelle oder psychologische Faktoren, ohne die dann auch soziale Verhaltensgesetzmäßigkeiten nicht mehr erkannt werden können. Andererseits wird von den anderen Disziplinen der Wissenschaften vom Menschen genau der gleiche Weg des Grenzübertrittes beschritten; auch sie werden von ihrem speziellen Erkenntnisansatz aus zur allgemeinen Verhaltensforschung gedrängt, was dazu führt, daß nun in ihren Untersuchungen und Theorien die sozialen Faktoren immer mehr Berücksichtigung erfahren. In dieser Verschmelzung der Wissenschaften vom Menschen zu einer allgemeinen anthropologischen Verhaltensforschung sind die alten Wissensdisziplinen und ihre Gegenstände nicht mehr exakt trennbar, was der Wirklichkeit *des von ihnen zu erkennenden Menschen* entspricht, aber zugleich die wissenschaftliche Aussage darüber außerordentlich erschwert.

Erst in diesem Stadium der wissenschaftsmethodischen Entwicklung erschien es selbstverständlich, einen Gegenstand wie „die Jugend“ unmittelbar dem soziologischen Erkenntnisansatz und den empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden genau so zu unterwerfen wie etwa eine Bevölkerungs- oder Siedlungsgruppe. Heute wissen wir Soziologen, daß die „Jugend“ zwar kein soziales Gebilde darstellt, aber als eine Verhaltensform angesehen werden kann, die in allen ihren Zuständen, leiblich, seelisch und geistig, sozial mitbestimmt ist und daher jeweils eine soziologische Schicht hat. Diese soziologische Schicht der Verhaltensform „Jugend“ ist als eine Perspektive eines an sich das Soziale übergreifenden Gegenstandes als Thema der Jugendsoziologie herauszuarbeiten.

Beginnen wir mit der Frage, was wir eigentlich unter Jugend oder un-

ter dem Jugendlichen verstehen wollen. Diese Frage ist nicht so theoretisch, wie sie zunächst klingt. In der praktischen Erforschung von Tatbeständen der Jugend muß sich der Untersuchende in seinen statistischen Angaben, in der Meinungsbefragung und Verhaltensbeobachtung auf eine exakt bestimmte Altersspanne der jungen Menschen stützen. Dies wird im allgemeinen einfach durch die Festlegung bestimmter Jahrgänge als „Jugend“ erreicht. Die älteren Jugenduntersuchungen nahmen als ihren Gegenstand gemeinhin die Jahrgänge zwischen dem 14. und 18. oder dem 14. und 21. Lebensjahr an; die neueren Untersuchungen neigen mehr dazu, die obere Altersgrenze ihres Begriffes der Jugend auf das vollendete 24. oder 25. Lebensjahr hinaufzusetzen. Hinter dieser scheinbar rein pragmatischen Festlegung der Altersspanne, die man als Jugend ansehen will, steckt aber jeweils schon eine ganz bestimmte Definition und Auffassung vom Wesen des Jugendlichen, insofern die begrenzenden Daten jeweils aus spezifischen Denkweisen stammen und sich auf verschiedene, jeweils wichtig genommene Lebensereignisse oder -erscheinungen des jungen Menschen beziehen. Berufsordnung und öffentliche Rechtsordnung begründen die bequemsten und dem allgemeinen Bewußtsein vertrautesten Abgrenzungen der „Jugend“-Spanne: denn den Beginn der Jugend mit dem 14. oder – heute oft – 15. Lebensjahr ansetzen, heißt natürlich von dem Ende der Schulpflicht und des Volksschulbesuches als dem Ende der „Kindheit“ ausgehen, vom Zeitpunkt, an dem das Kind „ins Leben“, d.h. „normalerweise“ in die berufliche Arbeit oder Ausbildung tritt; auf der anderen Seite steht hinter der oberen Begrenzung des 18. Lebensjahres zweifellos die alte Tradition des Endes der beruflichen Lehrzeit und des Beginns der vollen Rechte als Werkträger, eine Grenze, die von der alten Handwerksordnung bis in das moderne Arbeitsrecht gewandert ist, während die Schwelle des 21. Lebensjahres mit dem Beginn der Mündigkeit oder des aktiven Wahlrechtes wiederum eine andere, die bürgerlich- und öffentlichrechtliche Form des Aufhörens der Jugend darstellt. In der modernen Gesellschaft haben sich aber sowohl die beruflichen als auch die rechtlichen Definitionen des Jugendlichen vervielfacht und sind verschiedenartig geworden: im deutschen Strafrecht hat man gerade den Begriff des Jugendlichen undefiniert; „für Jugendliche verboten“ meint beim Wehrdienst etwas anderes als beim Kinobesuch.

Diese Unterschiede des Jugendbegriffes gehen darauf zurück, daß Jugend den einzelnen Lebensbereichen und -funktionen gegenüber jeweils etwas Verschiedenes bedeutet. Dieser Tatbestand spiegelt sich auch in der Verschiedenheit der Definitionen der Jugend durch die einzelnen Wissensgebiete; so ist wohl der biologische Begriff der Jugend, der von

der Pubertät bis zum relativen Abklingen aller durch sie ausgelösten beschleunigten Wachstums- und Reifungsvorgänge zählt, in seiner Zeitspanne wesentlich kürzer gefaßt als etwa der psychologische Jugendbegriff, der vom Verfall der kindlichen Wesenszüge durch die Pubertät bis zum Stadium der relativ festen Charakterprägung, des stationären Verhaltenshabitus der Person, reicht. Vielleicht ist diese psychologische Definition der Spanne Jugend die umfassendste, da wir den Abschluß der spezifisch jugendlich-plastischen Charakterentwicklung heute im allgemeinen, insbesondere bei der männlichen Jugend, wohl bis an das Ende der 20er Lebensjahre verlegen müssen. Die psychologische und die an ihr bisher weitgehend orientierte pädagogische Auffassung von Jugend setzt daher auch die untere Spanne dieser Altersbestimmung meist weit tiefer und läßt sie auch die oberen Jahrgänge der Schulpflichtigen mit umfassen.

Es wird deutlich sein, daß die einzelnen Wissenschaften, da sie ihre Bestimmung des Begriffs Jugend an jeweils anderen, für sie wichtigen Kriterien des jugendlichen Verhaltens oder Zustandes ansetzen müssen, zu einer für sie jeweils eigentümlichen Definition der Jugend kommen. Welches ist nun der soziologische Begriff der Jugend? Rein empirisch-quantitativ haben neuerdings die meisten soziologischen Jugenduntersuchungen sich auf den Kreis der 14–25 jährigen Jugendlichen bezogen (einzeln Untersuchungen, die noch die oberen schulpflichtigen Jahrgänge einbezogen haben, taten dies oft mehr aus praktischen Untersuchungsgründen als aus einer begrifflichen soziologischen Konzeption der Jugend). Hinter dieser quantitativ-jahrgangshaften Abgrenzung der Jugendspanne durch die empirischen Sozialwissenschaften steht natürlich ebenfalls, mehr oder minder bewußt, die Konzeption einer sozialen Struktur „Jugend“, d.h. Vorstellungen davon, was man in Bezug auf die soziale Schicht des Verhaltens als typisch jugendlich ansehen will. Versucht man, sich diese Vorstellungen theoretisch bewußt zu machen, so kommt man zunächst hier nur zu einer negativen Feststellung: Jugend im soziologischen Sinne ist die Verhaltensphase des Menschen, in der er *nicht mehr die Rolle des Kindes* spielt (dessen Leben sozial wesentlich innerhalb der Familie wurzelt oder von Institutionen gehalten wird, die wie Heime, Kindergarten, Elementarschule, Spielplatz usw. primär Familienersatz oder institutionell ausgeweiteter Familienraum sind) und in der er *noch nicht die Rolle des Erwachsenen* als vollgültigen Trägers der sozialen Institutionen, also z.B. der Familie, der Öffentlichkeit und politischen Ordnung, der Rechts- und Wirtschaftsordnung usw., übernommen hat.

Der hier verwendete Begriff der „*sozialen Rolle*“ ist in der modernen sozialwissenschaftlichen Verhaltensforschung zu einer zentralen Kate-

gorie geworden; seine ausführliche systematische Erörterung würde uns hier zu weit ab führen. So sei hier nur so viel verdeutlicht, daß wir unter der „sozialen Rolle“ keinerlei individuelle oder kollektive Eigenschaften, Wesenszüge oder leibliche und seelische Charakteristika des Menschen verstehen, sondern die ihm von seiner sozialen Umwelt her bestimmten und vorgeschriebenen, zugeschobenen und angesonnenen Verhaltensformen, Einstellungs- und Haltungsgrundlagen überindividueller Art. Für jeden sozialen Status, sei es eine Klassenzugehörigkeit, eine Berufsart oder -stellung oder ein politischer oder geistiger Rang, „definiert“ jede Gesellschaft für viele Lebenssituationen bestimmte Verhaltensformen und Reaktionen als „selbstverständlich“ oder angemessen. Diese sozial angesonnenen Verhaltensmuster sind dann der individuellen Wahlhandlung und Entscheidung als sozialer Handlungsrahmen vorgegeben, wobei sich das individuelle Bewußtsein über die Enge und den Einfluß dieser vorgegebenen Rahmen seines Handelns kaum jemals Rechenschaft gibt. In diesem Sinne hat jede Gesellschaft gerade die biologischen Zuständlichkeiten des Menschen, insbesondere Geschlecht und Altersstufen, als einen sozialen Status aufgegriffen und sozial normiert, d.h. zu sozialen Rollen verarbeitet. „Kindheit“ ist – neben ihren psychologischen Wesenszügen – immer zugleich in jeder Gesellschaft eine sozial stilisierte oder standardisierte Rolle des Verhaltens: „man“ muß sich als Kind oder dem Kinde gegenüber so und so benehmen, und alle Welt hält dies für „selbstverständlich“ und verhält sich „normalerweise“ so.

Eine solche soziale Rolle der Jugend läßt sich nun in vielen Gesellschaften, auch in unserer eigenen Sozialgeschichte, nachweisen. Das Eigentümliche unserer gegenwärtigen Sozialverfassung und darüber hinaus aller in ein bestimmtes fortgeschrittenes Entwicklungsstadium getretenen industriell-bürokratischen Gesellschaften sehe ich aber gerade darin, daß eine solche eigenständige und daher positiv bestimmbare soziale Rolle der Jugend in der Gesellschaft nicht mehr vorhanden ist, sondern daß wir gezwungen sind, diese *soziale Rolle der Jugend heute nur als eine Übergangsphase* von der eigenständiger gebliebenen sozialen Rolle des Kindes und der heute weitgehend als sozial generell und endgültig gedachten Rolle des Erwachsenen zu bestimmen. Das wesentlichste Kennzeichen dieser soziologischen Definition der Jugend als eines *Überganges von der sozialen Rolle des Kindes zur sozialen Rolle des Erwachsenen* ist also die im sozialen Sinne normative Unselbständigkeit dieser Lebensphase.

Wir treten damit dem Anschein nach in einen grundsätzlichen Widerspruch zu dem Begriff der Jugend, den die Psychologie entwickelt hat und verwendet und der, wenigstens in der Theorie, auch fast allen Aus-

sagen und Praktiken der Erziehungswissenschaft zugrunde liegt, insofern diese Disziplinen gerade die weitgehende Eigenständigkeit dieser Lebensphase voraussetzen und betonen. In Wahrheit handelt es sich aber hier gar nicht um einen wissenschaftlichen Widerspruch, sondern um einen Gegensatz in der Wirklichkeit selbst, der auf den verschiedenen Ebenen seiner Erkenntnis, psychologisch und soziologisch, zu scheinbar widersprüchlichen Aussagen führen muß: dieser Widerspruch der Wirklichkeit „Jugend“ liegt heute gerade darin, daß eine vom individuellen und anthropologischen Reifungsvorgang her eigenständige Lebensphase in dieser Autonomie von der Sozialstruktur und ihren Ansprüchen nicht mehr gestützt und bestätigt, sondern eben zu einer bloßen Übergangsphase, zu einem in sich unstabilen und nur als „Wandlung“ angesehenen Sozialverhalten abgewertet wird. Die nicht geringen Schwierigkeiten der Erziehung Jugendlicher gehen heute zum großen Teil auf dieses Dilemma zurück; so wird in Zukunft die Erziehungswissenschaft und die Jugendforschung immer mehr in die Widersprüchlichkeit von soziologischer und von psychologischer Erkenntnis dieses Tatbestandes hineingetrieben werden.

Unsere soziologische Definition der Jugend bestätigt also nicht nur die Tatsache, daß in den verschiedenen Gesellschaften oder gar in den verschiedenen Epochen ein und derselben Gesellschaft die soziale Rolle der Jugend nicht immer gleich ist, sondern erweitert diese Voraussetzung dahin, daß offensichtlich in den verschiedenen gesellschaftlichen Zuständen ein unterschiedlicher Grad der Ausprägtheit oder Selbständigkeit der sozialen Altersrollen besteht. Eine Gesellschaft kann die verschiedenen Altersstufen zu hochdifferenzierten sozialen Rollen normieren, sie kann aber auch eine sehr egalitäre oder nivellierte Generationsauffassung durchsetzen, wobei dann meistens eine bestimmte Altersstufe zum einheitlichen „Generationsziel“ der Gesellschaft wird. Offensichtlich tendiert unsere gegenwärtige Gesellschaftsverfassung zu einem derartigen Nivellement der sozialen Altersrollen, was an der Auflösung einer eigenständigen Rolle der alten Menschen in unserer Gesellschaft ebenso deutlich wird wie an dem Übergangs-Charakter der Jugend-Rolle. Diese Problematik findet ihre völlige Parallele in dem Verhältnis der Geschlechter in unserer Gesellschaft, d.h. in der Nivellierung oder relativen Vereinheitlichung der früher differenzierteren sozialen Rolle von Mann und Frau oder Junge und Mädchen.

Welches sind nun die sozialen Kräfte und Umstände, die auf diesen Übergang von der Rolle des Kindes zur Rolle des Erwachsenen in unserer Gesellschaft einwirken und damit das Verhalten der Jugendlichen in ihr bestimmen? Es kann zur Beantwortung dieser Frage hier nicht die Fülle

der sozialen Daten aufgezählt werden, die so wirken, sondern es kann hier nur darauf ankommen, diese sozialen Faktoren durch eine Gliederung und Gruppierung in einen vorläufigen Überblick zu bekommen. Ich möchte *drei Gruppen oder Schichten sozialer Faktoren* unterscheiden, die ständig und gleichzeitig das Verhalten der Jugend bestimmen und formieren: die sozialen Grundgebilde, die epochale Sozialstruktur und die zeitgeschichtlich-politische Situation. Unterschieden werden diese Gruppen sozialer Faktoren durch das Kriterium ihrer verschiedenartigen *Zeitverhaftetheit*, d.h. durch die Tatsache, daß in sehr unterschiedlichen geschichtlichen Phasen mit der Änderung und *Wandlung* der jeweiligen sozialen Faktorengruppe zu rechnen ist.

1. Als eine Gruppe relativ zeitloser sozialer Faktoren ist die *Schicht der sozialen Grundgebilde oder Grundstrukturen* anzusehen, worunter vor allem die Institution der Familie, die Zweiteilung der Geschlechterrollen, aber auch das Vorhandensein einer öffentlichen Ordnung, einer überfamiliären Herrschaftsgewalt und -institution usw. zu verstehen sind. Der Bestand dieser sozialen Grundfaktoren bestimmt relativ zeitlos und vor jeglicher historischen Konkretisierung die Rolle der Jugend in der Gesellschaft: Zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften löst sich der Mensch im Verlauf seiner leiblich-seelischen Reife aus der Gebundenheit und Versorgtheit in der familiären Gruppe heraus und muß sich in individuellerer Selbständigkeit in eine Welt der Erwachsenen, in überfamiliäre soziale Ordnungen, in ein Wirtschaftsleben, in die Rolle des Trägers der jeweiligen Staatlichkeit oder in ein sonstwie bestimmtes Verhältnis zur Herrschaft usw. einpassen. Der Übergang von der Versorgtheit durch die Familie zum Träger der familiären Sorge und Verantwortung war zu allen Zeiten vorhanden, ebenso der Übergang von der öffentlichen Verantwortungslosigkeit, ja vielfach sogar rechtlichen Nichtexistenz des Kindes zum verantwortlichen Rechts- und Pflichtenträger der jeweiligen öffentlichen Ordnung; die Einfügung des Jungen in die Welt der Krieger, des Mädchens in die Welt der Frauen sind zeitlose Aufgaben fast aller Gesellschaften. In diesem Widerspiel zwischen der Reifung des Menschen und den Grundstrukturen der Gesellschaft entstehen zu allen Zeiten prinzipiell gleiche Schwierigkeiten der Ablösung aus der kindlichen Welt und familiären Versorgtheit und der Einpassung in die Welt der Erwachsenen, es entstehen in allen Gesellschaften die prinzipiell gleichartigen Bedürfnisse der sozialen Dokumentation und Bestätigung dieses Überganges von einer sozialen Rolle in die andere, ja, es ergeben sich daraus überall und immer soziale Handlungsformen der Vorbereitung und Einführung in die Welt der Erwachsenen. So weit ist

„Jugend“ die gleiche Aufgabe einer Handlungs- und Verhaltensformierung für jede Gesellschaft gewesen und geblieben.

Allerdings haben nun die verschiedenartigen Gesellschaften zu den verschiedenen Zeiten sehr unterschiedliche Einrichtungen und Maßnahmen geschaffen, diesen Ablösungs- und Einpassungsprozeß des jugendlichen Rollenüberganges sozial zu lenken und zu erleichtern: von der Initiationsriten, den Mutproben und Reifungszeremonien der Naturvölker über die Jünglingsweißen archaischer und feudaler Kulturen bis zur Konfirmation, dem Schulabgangszeugnis und der unauffälligen und symbollosen Erreichung des Wahlalters gibt es eine Fülle von sozialen Lösungen dieser Aufgabe. Die konkrete Gestaltung dieser sozialen Akte des Themas Jugend müssen wir also bereits einer anderen Schicht sozialer Einwirkungsfaktoren zurechnen, aber aus der Tatsache, daß man in allen Gesellschaften relativ zeitlose und gleichartige soziale Bedingungen und Ansprüche für die Rolle des Jugendlichen vorfindet, ergibt sich doch ein allerdings verhältnismäßig weiter struktureller Rahmen für die möglichen sozialen Lösungen einer jugendlichen Verhaltensformierung. Eine Soziologie der Jugend, die ihre Analyse vor allem in dieser Faktorenschicht durchführen wollte, würde in einem soziologisch-völkerkundlichen Vergleich der Jugendrollen in den verschiedenen Gesellschaften und Zeiten zu bestehen haben, um daraus das Generelle einer sozialen Struktur und Rolle der Jugend in der Gesellschaft deutlich zu machen.

2. Als die zweite Schicht der auf das jugendliche Verhalten einwirkenden sozialen Faktoren nannten wir *die epochale Sozialstruktur*, worunter wir jene geschichtlich in langen Phasen sich verändernde oder wandelnde Gesellschafts- und Produktionsverfassung zu verstehen haben, die wir im Falle der modernen Gesellschaft als die industriell-bürokratische Sozialstruktur oder einfach als die industrielle Gesellschaft bezeichnen. In dieser Schicht liegen die soziologischen Erklärungen für den Unterschied einer „Buschschule“ und Jünglingweihe bei einem Stamm primitiver Sammler und Wildbeuter oder Jäger zur Berufsschule und der Aushändigung des Gesellen- oder Facharbeiterbriefes in unserer Gesellschaft. Jede solcher epochalen Gesellschaftsformen stellt die sozialen Bedingungen des Überganges vom Kind zum Erwachsenen, stellt die Aufgaben und Lösungen für die Phase der Jugend neu: es ist etwas anderes, in einer feudal-agrarischen Gesellschaft Jugendlicher zu sein als in einer industriellen.

In unserer eigenen kulturellen Tradition hatte die feudal-handwerklich-agrarische Sozialstruktur verhältnismäßig feste und sichere soziale Formen für die Übergangs-Rolle des Jugendlichen geschaffen und bereitgestellt; sie sind durch das Aufkommen der industriellen Gesellschaft

erschüttert, zerbrochen und beseitigt worden, ein Vorgang, der auch heute noch nicht ganz abgeschlossen ist. Demgegenüber entwickelt die industrielle Gesellschaftsverfassung allerdings neue Rollen und Verhaltensformen für die Jugend; jedoch sind diese noch keineswegs von großer institutioneller Stabilität, ja, die moderne Umwelt gefährdet den Jugendlichen in seinem Übergang zum Erwachsenen in eigentümlicher Weise höher als frühere Sozialverfassungen. Zweifellos tauchen also in dieser Schicht der sozialen Faktoren bereits sehr wesentliche, das Verhalten der gegenwärtigen Jugend keineswegs nur sichernde und leitende, sondern ebenso problematisierende und verunsichernde Einwirkungen eines epochalen Wandels der Sozialstruktur auf.

3. Schließlich ist als dritte Schicht der auf die Verhaltensformen der Jugend einwirkenden sozialen Faktoren die *zeitgeschichtlich-politische Situation einer Gesellschaft* zu nennen als die zeitlich kürzeste Phase geschichtlicher und sozialer Wandlungen. Es sind die jeweils aktuellen historischen Ereignisse, Kräfte und Aufgaben in ihrer Auswirkung auf das Verhalten der Jugendlichen, die so etwas wie eine *zeitgeschichtliche Generationsgestalt der Jugend* schaffen, ohne daß man angeben könnte, in welchem Rhythmus und an welchen Grenzen die eine Generation die andere ablöst. Blicken wir zur Verdeutlichung in die deutsche Vergangenheit der letzten 50 Jahre: die soziale Rolle und die Stellung der Jugend in und zu der Gesellschaft waren 1913 (Hoher Meißner) anders als 1923 (Inflationszeit, Jugendpflege, politische Jugendverbände), 1933 (Hitlerjugend, Staatsjugend), anders als 1943 (Kriegseinsatz der Jugend) und wiederum anders als 1953. Ohne mit diesem Beispiel nun einen zehnjährigen Rhythmus von „Jugendgenerationen“ behaupten zu wollen, können wir an ihm doch die das Verhalten der Jugend bestimmenden und gestaltenden sozialen Kräfte des kurzphasigen Wechsels deutlich erkennen.

Eine empirische Untersuchung der gegenwärtigen Jugend scheint es zunächst vor allem mit dieser Schicht sozialer Einwirkungen auf die Rolle der Jugend zu tun zu haben, aber es wäre doch verfehlt, in ihrer Analyse das Hauptanliegen einer soziologischen Deutung der Jugend zu erblicken. Diese hat zunächst die Auswirkungen aller drei sozialer Faktorengruppen zu untersuchen, da diese in ihrer Wirkung aufeinander zugeordnet sind: die zeitgeschichtliche Generationsgestalt einer Jugend ist immer nur eine mögliche Erscheinungsform der von der epochalen Sozialstruktur bestimmten Rolle der Jugend in der Gesellschaft; so müssen sowohl die bürgerliche Jugendbewegung vor dem ersten Weltkrieg als auch die Jugend der 20er oder 30er Jahre oder die Nachkriegsjugend des letzten Jahrzehnts als Generationsgestalten der deutschen

Jugend in der industriellen Gesellschaft begriffen werden. Daß wiederum die epochalen Sozial-Rollen der Jugend nur spezifische Lösungen eines Kulturzusammenhanges für die aus dem Verhältnis der Reifung des Menschen zu den sozialen Grundstrukturen erwachsenden relativ zeitlosen Aufgaben einer jugendlichen Verhaltensformierung darstellen, glauben wir bereits deutlich gemacht zu haben. So kann man in jeder wesentlichen, die Jugend betreffenden Einrichtung oder Verhaltensregulierung jeweils die Kräfteeinwirkung aller drei sozialer Faktorenschichten feststellen.

Und doch glaube ich, daß die mittelste dieser Faktorenschichten für die soziologische Analyse der Jugend am bedeutendsten und am ergiebigsten ist. Die Untersuchung der 1. Faktorenschicht bringt verhältnismäßig abstrakte und allgemeine soziale Urphänomene der Jugend zum Vorschein; die Untersuchung der zeitgeschichtlichen Sozialfaktoren und ihrer Einwirkung auf die Generationsgestalt der Jugend steht immer in der Gefahr, eine verhältnismäßig oberflächliche sozialgeschichtliche Faktensammlung mit zusätzlichen Bemerkungen über psychologische oder soziologische Reaktionszusammenhänge zu werden. Eine Einsicht in die soziologisch-strukturellen Zusammenhänge des Jugendverhaltens bietet zweifellos vorwiegend die Untersuchung der Einwirkungen der epochalen Sozialstruktur auf die soziale Rolle der Jugend. Dies um so mehr, da wir in der Gegenwart immer noch im Umbruch von einer epochalen Sozialstruktur in eine andere, im Übergang aus der vorindustriellen in die industrielle Gesellschaftsverfassung stehen. Dieser Umbruch der epochalen Sozialstruktur stellt in seinen verschiedenen Stadien dem jugendlichen Verhalten immer neue Aufgaben der Anpassung und Formierung, so daß die zeitgeschichtlichen Ereignisse und Situationen oft nur die Auslöser sind für eine Veränderung der jugendlichen Verhaltensformen und Einstellungen, die von der epochalen Sozialstruktur her veranlaßt werden, zumindest von dort her im strukturellen und nicht nur zeitgeschichtlich-faktischen Sinne verständlich werden.

Einer der wenigen Fachsoziologen, der sich in systematisch-soziologischer Weise einer Untersuchung der sozialen Rolle der Jugend zugewandt hat, war Karl Mannheim mit seiner Abhandlung „Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft“, die in seiner „Diagnose unserer Zeit“ erschienen ist. Sie beginnt folgendermaßen: „Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft kann von zwei Gesichtspunkten aus betrachtet und in den folgenden zwei Fragen formuliert werden: Was kann uns die Jugend geben? und: Was kann die Jugend von uns erwarten?“ In diesen beiden Gesichtspunkten und Fragen stecken zwei sehr verschiedene Weisen, wie sich die Soziologie dem Thema Jugend

nähern kann. Wir wollen sie als den *gesamtgesellschaftlichen Aspekt* und den *jugendsoziologischen Aspekt* der sozialwissenschaftlichen Fragestellung „Jugend“ unterscheiden.

Der *gesamtgesellschaftliche Aspekt* geht aus von der Frage: „Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?“ Er sieht also die Jugend von vornherein als Teil der Gesamtgesellschaft, als Funktion im Leben des sozialen Ganzen, daher z.B. vielfach als „Glied“ des „Gesamtorganismus Volk“, als Station und Größe des Bevölkerungs- und Fortpflanzungsvorganges einer Gesellschaft, als „Nachwuchs“ der verschiedenen Berufsgruppen usw. Diese Fragerichtung geht also eigentlich auf eine Klärung gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge aus und begreift in diesem Falle Jugend als einen Faktor in der Struktur und Dynamik dieses sozialen Ganzen. Die Erkenntnisabsicht zielt primär auf die Gesamtgesellschaft; sie schlägt daher am Thema Jugend auch sehr schnell in gesellschaftspolitische Aspekte um.

Der *jugendsoziologische Aspekt* geht aus von der Frage: Was bedeutet die Gesellschaft für die Jugend? Er sieht also zunächst die Jugend als einen relativ autonomen Gegenstand, als eine Form oder ein Gefüge des Verhaltens, dessen soziale Bestimmtheit und Formierung zu erforschen seine primäre Erkenntnisabsicht ist. Das geschieht in der Weise, daß er soziale Zusammenhänge und Tatsachen als determinierende Faktoren des Jugendverhaltens heranzieht und erkennt. Im Verhältnis zum gesamtgesellschaftlichen Aspekt ist diese soziologische Fragestellung eingeschränkter und konzentriert sich auf einen relativ isolierten Gegenstand „Jugend“, konstituiert damit aber erst die Selbständigkeit einer sozialwissenschaftlichen Teildisziplin „Jugendsoziologie“.

Es erscheint uns selbstverständlich, daß beide Untersuchungsrichtungen wissenschaftlich berechtigt sind, ja sie führen in gewissem Sinne aufeinander zu oder hängen voneinander ab: um die Bedeutung der Jugend für das Leben der Gesamtgesellschaft zu klären, ist eine deskriptiv-konstaterende Analyse des Realverhaltens der Jugend oder einer bestimmten Jugendgeneration eigentlich die notwendige Voraussetzung, wie umgekehrt das Verhalten der Jugend in sich selbst sicherlich soziologisch nicht zu analysieren ist, ohne daß man weiß, welche Funktion diese Jugend in der jeweiligen Gesellschaftsverfassung ausübt oder welche Rolle diese ihr zuschreibt. Aber diese gegenseitige Verschränkung der beiden Problematiken sollte doch nicht verkennen lassen, daß hier zwei verschieden gerichtete Erkenntnisabsichten am Werk sind, die zu unterschiedlichen theoretischen Aussagen und vor allem auch zu jeweils anderen praktischen Konsequenzen führen.

Betrachtet man die Jugend als einen Teil oder als eine Funktion des

gesamtgesellschaftlichen Lebens, so liegt die Konsequenz nahe, die Jugend als ein Mittel und Medium gesamtgesellschaftlicher Zielsetzungen aufzufassen. Die Jugend gerät dann sehr schnell unter *gesellschaftspolitische* Gesichtspunkte, ja, es tendiert diese gesamtgesellschaftliche Betrachtungsweise der Jugend fast unausweichlich dazu, zu einer *Soziologie der Erziehung* oder gar unmittelbar zu einer sozialen Erziehungslehre zu werden. Für eine im engeren Sinne *jugendsoziologische* Betrachtung rücken dagegen alle Einwirkungen des sozialen Systems auf die Jugend in den Bereich der sozialen Faktoren, deren Auswirkung auf das reale Verhalten der Jugend eine Jugendsoziologie empirisch und deskriptiv zu untersuchen hat. Damit werden für diese Erkenntnisabsicht nicht nur alle gesellschafts- und jugendpolitischen Maßnahmen, sondern wird auch das ganze Gebiet der Erziehung, soweit sie die Jugend betrifft, zu bloßen sozialen Tatsachen und Kräften, die zur Erklärung der Verhaltensstruktur der Jugend herangezogen werden müssen. Erziehung der Jugend ist für diesen Aspekt kein Erkenntnisziel, sondern ein Erkenntnisgegenstand bloßer Faktizität.

Damit können wir kurz auch das Verhältnis dieser Jugendsoziologie zu einer Soziologie der Erziehung und zu einer Erziehungslehre oder Pädagogik umreißen. Auch eine *Soziologie der Erziehung* ist nach meiner Auffassung eine deskriptiv-diagnostische Wissenschaft, die die soziale Funktion und die sozialen Zusammenhänge der Erziehung zu erforschen hat. Abgesehen davon, daß die Jugenderziehung nur einen Teil des gegenständlichen Gesamtgebietes der Erziehung darstellt, gerät die Jugend in einer Erziehungssoziologie sicherlich primär unter dem gesamtgesellschaftlichen Aspekt in das Blickfeld, insofern diese ja deren Erziehung als eine Form der Selbsterhaltung oder Selbsterneuerung der Gesellschaft oder einzelner Gesellschaftsgruppen analysiert. Es handelt sich hier also um das Verhältnis zweier soziologischer Teildisziplinen, von denen die eine verhaltensanalytisch, die andere institutionsanalytisch vorgeht und deren Aussagen gegenseitig als empirische Fakten für die jeweilige eigene Untersuchungsabsicht gewertet und aufgenommen werden.

Eine *Erziehungslehre oder Pädagogik* der Jugend ist zunächst eine Norm- oder Sollens- und zugleich eine Kunstwissenschaft und darüber hinaus keineswegs auf sozialwissenschaftliche Gesichtspunkte begrenzt. Für sie sind sowohl Jugend- als auch Erziehungssoziologie nur als Materialkunden ihres Gegenstandes anzusehen, deren noch mehrere existieren und denen gegenüber erst in einem neuem wissenschaftlichen und praktischen Ansatz die Fragen einer Jugendpädagogik oder Jugendpolitik entstehen. Es wäre daher nichts dagegen einzuwenden, wenn man

von der Erziehungswissenschaft aus die Jugendsoziologie als eine Jugendkunde verstünde, die einer Jugendpädagogik ähnlich wie die Wirtschaftskunde der Wirtschaftstheorie und -politik vorgeschaltet ist, wenn nicht in Praxis diese Materialkunden immer als eine für die „eigentliche“ Wissenschaft recht belanglose und fast selbstverständlich überblickte bloße Faktensammlung verstanden würden; demgegenüber muß darauf hingewiesen werden, daß diese jugendkundliche Soziologie eine Erfahrungswissenschaft und Theorie eigener Art ist. So sehr also auf der einen Seite betont werden soll, daß aus einer Jugendsoziologie keineswegs die jugendpädagogischen und jugendpolitischen Fragestellungen, Theorien und Zielsetzungen einfach abzuleiten sind, weil sie ihrerseits einen neuen, selbständigen wissenschaftlichen Ansatz verlangen, so wäre es ebenso ein Irrtum zu glauben, die Jugendpolitiker und Jugendpädagogen besäßen aus ihrem normativen und praktischen Aspekt des Gegenstandes eine selbstverständliche analytische und diagnostische Faktenkunde des Verhaltens der Jugend; diese wird im Gegenteil durch die vordringlichen praktischen und politischen Gesichtspunkte oft geradezu erschwert und vereinseitigt. Für eine moderne wissenschaftsgeleitete Praxis, wie es die Jugenderziehung heute ist und die Jugendpolitik eigentlich sein sollte, gehört jedoch eine faktendiagnostische Selbstreflexion und Selbstanalyse der eigenen Wirkungen zu den zu fordernden ständigen Begleiterscheinungen und Aufgaben ihrer Wissenschaftlichkeit; in diesem Sinne halten wir keine Jugendpädagogik in der modernen Gesellschaft mehr für möglich ohne Kenntnis einer Jugendsoziologie, selbst wenn oder gerade weil diese nichts weiter zu sein beabsichtigt als eine Beschreibung der jugendlichen Verhaltensformen und ihrer sozialen Zusammenhänge und Ursachen.

Diese methodischen Abgrenzungen schienen uns erforderlich, um zwei gebräuchlichen Mißverständnissen gegenüber diesem Ansatz zu einer Soziologie der Jugend vorzubeugen:

1. daß sie durch ihre Beschreibung und Strukturanalyse des jugendlichen Verhaltens bereits bestimmte Mittel oder Ziele der Jugenderziehung ansinnen und so in verdeckter Form an die Stelle einer Jugendpädagogik treten oder ihr auch nur normativ Aussagen zuschieben wolle;
2. daß eine in der Diagnose verharrende und sich nicht zu pädagogisch-politischen Anweisungen steigernde und konsequentierende Jugendsoziologie für die Praxis bedeutungslos und ihr gegenüber gleichgültig oder gar ohne Verantwortung sei.

par H. SCHELSKY, Hambourg

La jeunesse n'est pas directement un concept social comme la famille ou la classe; aussi l'ancienne sociologie ne l'a-t-elle pas considérée comme un objet direct de son étude. C'est seulement lorsque la sociologie moderne, dynamique et empirique, s'est donné pour objet le comportement social considéré dans sa totalité, qu'ont été directement abordés les problèmes d'une sociologie de la jeunesse.

Du fait que chacune des sciences humaines définit le concept de "jeunesse" selon des critères répondant aux aspects du comportement ou de la situation des jeunes qui lui paraissent plus importants, le terme de "jeunesse" recouvre, selon les disciplines, des groupes d'âge très différents. Les caractéristiques qui définissent la phase de l'adolescence ne sont pas les mêmes aux yeux des juristes, des psychologues et des pédagogues et aux yeux des sociologues, ces derniers la situant entre la fin de l'obligation scolaire et l'accession à tous les droits et devoirs qui caractérisent l'âge adulte. Ainsi le rôle social de la jeunesse dans la société moderne n'est-il défini positivement que comme une transition entre le rôle social de l'enfant et celui de l'adulte. Cette définition sociologique ne fait que confirmer un état de fait qui veut que, dans notre actuel statut social, les institutions ne garantissent guère aux jeunes un rôle autonome.

Parmi les forces et conditions qui déterminent le rôle social des jeunes, l'A. distingue trois groupes ou classes selon la périodicité des phases historiques auxquelles se trouve liée leur transformation ou leur évolution. Sont examinées d'abord (a) les structures sociales fondamentales, forces et règles sociales, quasi permanentes, que l'on retrouve dans toute forme de société et qui déterminent, de tout temps, le comportement de la jeunesse: la famille et ce qui la distingue d'un ordre public quelconque, la répartition des rôles entre les sexes et la différenciation des rôles attribués aux divers groupes d'âge. Par structure sociale transitoire (2), l'on entend ce statut de la société et de la production évoluant par grandes étapes, la société moderne étant caractérisée par la structure sociale industrielle et bureaucratique. Il faut en distinguer la conjoncture historico-politique (3) qui constitue la phase la plus brève des évolutions historiques et sociales.

Une sociologie de la jeunesse doit étudier l'effet de ces trois groupes de facteurs en raison même de leur interférence, mais c'est évidemment l'analyse de la deuxième catégorie qui sera la plus riche.

L'A. distingue en outre dans l'analyse sociologique de la jeunesse deux aspects, l'un spécifique et l'autre se rapportant à la totalité sociale. Ce dernier s'interroge d'abord sur ce que la jeunesse signifie pour la société et considère la jeunesse comme l'un des facteurs agissant dans la structure et la dynamique de la totalité sociale qu'il s'agit d'analyser; ce point de vue conduit très vite à aborder les problèmes de politique sociale de la jeunesse et aboutit à une sociologie de l'éducation ou même à une pédagogie sociale. Les sciences sociologiques de la jeunesse, au sens restreint du terme, isolent au contraire leur objet, dans une certaine mesure; elles analysent et décrivent l'influence et la signification de tous les facteurs qui déterminent le comportement des jeunes. L'A. en arrive ainsi à distinguer les rôles respectifs de la sociologie de la jeunesse, de la sociologie de l'éducation, et de la pédagogie, tout en indiquant les services mutuels qu'elles peuvent se rendre.

ORIGIN AND METHODS OF A SOCIOLOGY OF YOUTH

by H. SCHELSKY, Hamburg

Youth is not in itself a social concept like family or class; the older sociology did not consider it as being in itself a subject for study.

It is only since modern sociology, which is dynamic and empirical, set itself the task of studying social behaviour as a whole, that the problems of a sociology of youth have been tackled for their own sake.

Since each of the human sciences defines the concept of "youth" according to criteria which meet the aspects of behaviour or of youth which seem most important to it, the term "youth" covers different age groups according to the differing points of view. The characteristics of adolescence are not the same for lawyers, psychologists, teachers or sociologists. The last of these places it between the end of compulsory school and the assumption of the rights and duties of adult life. Thus the social part played by youth in modern society is defined simply as a transition period between the social life of the child and that of the adult. This sociological definition merely confirms the fact that in the present social scale youth scarcely has an identity of its own.

Amongst the forces and conditions which determine the social rôle of young persons, the author distinguishes three classes or strata of social factors, distinguished one from the other by the fact that in different historical phases a change of the prevailing group of social factors is probable. The following points are examined:

1) The basic social structures, the forces and rules of society, more or less permanent, which are found in all types of society and which have decided at all times the behaviour of youth: the family and all that distinguishes it from a public body; the division of rôles between the sexes, and the different rôles accorded to the various age groups.

2) The changing social structure by which is meant those aspects of society and of production which develop over long periods modern society being characterised by an industrial and bureaucratic social structure.

3) The historico-political association which is the shortest phase in historical and social change.

The sociology of youth must study the effects of all three groups of factors because of their interrelationship, but it is clear that the study of the second group will be the most profitable.

In a sociological analysis the author further distinguishes two aspects of youth, one specific and the other related to society as a whole. The second concerns itself first of all with the meaning of youth for society, and regards youth as one of the factors influencing the structure and the dynamic of the total social concept which must be analysed. This view leads very quickly to a discussion of the problems of social politics and of youth, and then to a sociology of education or even to social education. On the other hand, the social sciences and youth, in the limited sense of the term, isolate the subject of their study to a certain extent. They analyse and describe the influence and the meaning of all the factors which determine the behaviour of young persons. The author thus arrives at a distinction between the rôles of the sociology of youth, the sociology of education and of education, while recognising the services which each can render the other.

EDUCATION, SOCIAL MOBILITY AND SOCIAL CHANGE IN FOUR SOCIETIES

A COMPARATIVE STUDY

by ROBERT J. HAVIGHURST, Chicago

One of the most important aspects of social change in modern times is the vertical social mobility connected with it. This movement up or down on a scale of socio-economic status is related to education. The three variables – social mobility, social change, and education – are related to each other in ways which this paper will discuss.

The interrelations of social mobility, social change, and education can be seen better if they are viewed comparatively in several societies which are in different stages of economic development. In this way one may avoid over-hasty generalizations and secure a broader sweep for such conclusions as can be drawn. Therefore we have used data from the United States of America, Brazil, England, and Australia. The data are not altogether adequate, but much is gained by using data as are available from several countries.

SOCIAL MOBILITY IN THE FOUR SOCIETIES

For the purpose of this paper we must define individual socio-economic mobility as mobility on a scale of occupational prestige. This procedure is not an ideal one, but it can be defended in modern urban-industrial societies, where work has a central position and a person is evaluated socially by the work he performs unless he is in the uppermost class. No doubt mobility on an occupational scale is more easily achieved than mobility on a more general social scale, and there is quantitatively more of it, in modern societies; but the correlation between occupational status and general status is so high that we can use mobility on an occupational scale as a good index of general social mobility.

The facts about individual social mobility in the four countries are summarized in Table 1, which tells what proportions of the present adult population have been stable, or upward or downward mobile during their lives – that is, how their social status at age 30 to 70 compares with that of their fathers when the latter were in the same age range.

The USA and Brazil show the greatest net upward mobility, while it appears that Great Britain and probably Australia have some net downward mobility during the present century.

These comparisons are crude, but they almost certainly show the rela-

TABLE 1. Individual social mobility in the four societies

Country	Crude Comparisons		
	Percentages of Adults Who Have Been:		
	Stable	Upward Mobile	Downward Mobile
USA	55	33	12
England	40	27	33
Australia	45	20	35
Brazil (São Paulo)	43	40	17

Note: These comparisons are highly tentative. The Australian and Brazilian data are based on a sample in only one urban area. The number of classes used in the analysis was 4 in Australia, 5 in the USA and England, and 6 in Brazil.

tive differences between the four countries. They depend on studies made with different methods, but all using the same basic concept of socio-economic class, and using 4, 5, or 6 classes.

The British data are based on the best sample (6) but are limited by the fact that social status was determined entirely on the basis of occupation, whereas the American data employed a broader socio-economic criterion. The American data are based on a sample of adults aged 40-70 in the metropolitan area of Kansas City. (7) While they represent only one (but a typical) area, there are other studies which agree with this one in reporting a net upward mobility of about 15 to 20 percent. (10) The Brazilian data are based on a sample of men in the city of São Paulo (9) and certainly over-estimate the degree of mobility for the country as a whole, since São Paulo is the center of industrial development. The Australian data are the least adequate, being taken from a study of the fathers of sixth grade children in a suburb of Melbourne of "mixed socio-economic classes." (11)

Group Mobility

In addition to discussing *individual social mobility*, we shall consider *group mobility*. In this case a social group moves up or down on the socio-economic scale. For instance, the urban working class has moved up on the socio-economic scale in all four countries. Possibly Australia has seen the greatest working-class gains, relative to the lower-middle class. Since 1900 the Australian working class has much improved its group status, through a government wage control board, and through a liberal system of family allowances (based on number of children) together with a fairly generous system of old-age benefits.

The British working class has also increased its relative status, compared with the middle class, mainly through a system of health service,

insurance against unemployment and retirement and disability, and through an extensive program of free public secondary education. Most of Britain's increased productivity since 1900 has gone to raise the standard of living of the working class, after subtracting the cost of two disastrous World Wars.

Brazil's urban working class has seen a substantial increase of economic status since 1900, enough to put a big distance between it and the rural working class. Furthermore, the inflation since 1930 has hurt the middle classes more than the working class and thus has reduced the distance between them.

The American working-class has been upward mobile as a group, perhaps as much as the Australian working class, and more than the working class of any of the other three countries if we consider only economic gains without making comparisons with the middle classes. This is evidenced by the increasing real income of the working-class group, and by its increasing possession of certain symbols of middle-class status, such as labor-saving devices in the home, vacation with pay, and secondary and higher education for the children.

Conditions Which Tend To Produce Net Upward Mobility

If we identify social status with occupational position, in order to study social mobility, we have to ask ourselves what conditions increase the number of positions of middle and upper status in a society; and, what conditions create vacancies in these positions that permit upward mobility.

There are two general conditions which make for a net upward mobility.

1. A shift in occupational distribution so as to increase the proportion of middle and higher status occupational positions. This could result from:

a. Change in technology of production which increases the proportion of more technical and highly-skilled and better-paid positions at the expense of semi-skilled and unskilled jobs. For instance, automation does this.

b. Change in type of industry from those with many unskilled jobs to those with more jobs requiring technical training. The change from agriculture to manufacturing industry usually does this; and so does a change from farming with human labor to farming with machinery.

c. Introduction of new industries which require a high proportion of technically-trained and well-paid workers.

d. Increase of industrial productivity with resultant increase in wages and salaries, which allows people to spend more of their income on services

provided by professional people, thus increasing the proportion of such people.

e. Free or easy access to valuable natural resources, such as good land, gold, diamonds, oil, uranium. This creates people with wealth who take the status positions of owners of wealth.

2. Differential fertility, with upper and/or middle status people not reproducing their numbers. They leave gaps in the upper and middle classes which are filled from below, provided the society maintains or increases the number of its middle and higher status positions.

Conditions Which Promote Balanced Mobility, Both Upward and Downward

Another set of conditions promote both upward and downward mobility – the relative amounts of the two being determined by the factors already mentioned. They are:

1. Free and easy access to the kind of education that opens the way to middle and higher status occupations, combined with fairly rigorous standards. This condition tends to create an elite of talent rather than of birth.

2. Open competition for middle and higher status jobs, based on objective procedures for filling positions. Again, this condition tends to create an elite of talent rather than of birth.

3. Changing industrial procedures, creating new jobs and making old ones obsolete, thus preventing a man or his family from getting a vested interest in a particular position.

4. Upward group mobility of the lower classes, increasing their standard of living and thus enabling them to give advantages of better education and better health to their children, thus increasing their competitive ability.

SOCIAL CHANGE IN THE FOUR SOCIETIES

The basic proposition of this paper is that industrialization leads to social change which produces social mobility (group and/or individual) and that education may effect the pace of social change and the degree of social mobility.

Industrialization

Commencing with England in the beginning of the 19th century, the process of industrialization next became dominant in the USA, then Australia, and then Brazil. This involves a movement of population from rural areas to cities, a change in the occupational distribution of the population, a rise in economic productivity and in per capita income.

England was mostly rural in the 18th century, but became urbanized in the 19th century. Agriculture was displaced as the principal occupation of the people with only 17 percent of the labor force in agriculture in 1871 and only 6 percent in 1931.

The United States followed the same course as Britain but about 50 years later. In the USA the proportion of the male labor force engaged in agriculture dropped from 65 to 13 percent in the century before 1950, while the proportion engaged in manufacturing and mining increased from 17 to 34 percent, the percentage in the professions increased from 2.5 to 6.3, and the percentage engaged in owning or managing a business increased from 4 to 13.

These social changes created and enlarged the "new middle class" of salaried and highly trained people – chemists, engineers, factory-managers, teachers, nurses, and office workers. Thus it was inevitable that there would be a movement of upward mobility into these new positions, unless the middle classes were producing many more than enough children to replace themselves.

Australia moved into a phase of industrialization during the present century, reducing her agricultural labor force to only 15 percent of the total. Output per worker in manufacturing and handicrafts in Australia was worth \$ 3,600 in 1948, compared with \$ 4,110 in the USA, \$ 1,450 in Great Britain, and \$ 520 in South America (13).

Australia differs somewhat from the USA in that the proportion of manual workers' jobs in the labor force seems not to have declined in the present century. Oeser and Hammond (11) comment on this fact as follows:

"In the period 1900–48 there has been a clear decline in the relative proportion of the employer and self-employed class and a corresponding increase in the other levels, particularly in that of white-collar workers; for example, in factory employment in Australia since 1900 the proportion of owners has been halved while that of white-collar employees has practically doubled; this is owing to the greater centralization of industry going along with the increasing size of factory units. In factory employment the proportion of skilled and semi-skilled together has remained fairly constant at about 70 percent".

In England, also, the proportion of manual workers' positions in the labor force seems not to have declined since 1900 (6). This is an important fact, and goes far toward explaining why England and Australia probably do not have net upward mobility. Increasing productivity in these countries has taken place without a decrease of the proportion of manual-

provided by professional people, thus increasing the proportion of such people.

e. Free or easy access to valuable natural resources, such as good land, gold, diamonds, oil, uranium. This creates people with wealth who take the status positions of owners of wealth.

2. Differential fertility, with upper and/or middle status people not reproducing their numbers. They leave gaps in the upper and middle classes which are filled from below, provided the society maintains or increases the number of its middle and higher status positions.

Conditions Which Promote Balanced Mobility, Both Upward and Downward

Another set of conditions promote both upward and downward mobility – the relative amounts of the two being determined by the factors already mentioned. They are:

1. Free and easy access to the kind of education that opens the way to middle and higher status occupations, combined with fairly rigorous standards. This condition tends to create an elite of talent rather than of birth.

2. Open competition for middle and higher status jobs, based on objective procedures for filling positions. Again, this condition tends to create an elite of talent rather than of birth.

3. Changing industrial procedures, creating new jobs and making old ones obsolete, thus preventing a man or his family from getting a vested interest in a particular position.

4. Upward group mobility of the lower classes, increasing their standard of living and thus enabling them to give advantages of better education and better health to their children, thus increasing their competitive ability.

SOCIAL CHANGE IN THE FOUR SOCIETIES

The basic proposition of this paper is that industrialization leads to social change which produces social mobility (group and/or individual) and that education may effect the pace of social change and the degree of social mobility.

Industrialization

Commencing with England in the beginning of the 19th century, the process of industrialization next became dominant in the USA, then Australia, and then Brazil. This involves a movement of population from rural areas to cities, a change in the occupational distribution of the population, a rise in economic productivity and in per capita income.

England was mostly rural in the 18th century, but became urbanized in the 19th century. Agriculture was displaced as the principal occupation of the people with only 17 percent of the labor force in agriculture in 1871 and only 6 percent in 1931.

The United States followed the same course as Britain but about 50 years later. In the USA the proportion of the male labor force engaged in agriculture dropped from 65 to 13 percent in the century before 1950, while the proportion engaged in manufacturing and mining increased from 17 to 34 percent, the percentage in the professions increased from 2.5 to 6.3, and the percentage engaged in owning or managing a business increased from 4 to 13.

These social changes created and enlarged the "new middle class" of salaried and highly trained people—chemists, engineers, factory-managers, teachers, nurses, and office workers. Thus it was inevitable that there would be a movement of upward mobility into these new positions, unless the middle classes were producing many more than enough children to replace themselves.

Australia moved into a phase of industrialization during the present century, reducing her agricultural labor force to only 15 percent of the total. Output per worker in manufacturing and handicrafts in Australia was worth \$ 3,600 in 1948, compared with \$ 4,110 in the USA, \$ 1,450 in Great Britain, and \$ 520 in South America (13).

Australia differs somewhat from the USA in that the proportion of manual workers' jobs in the labor force seems not to have declined in the present century. Oeser and Hammond (11) comment on this fact as follows:

"In the period 1900–48 there has been a clear decline in the relative proportion of the employer and self-employed class and a corresponding increase in the other levels, particularly in that of white-collar workers; for example, in factory employment in Australia since 1900 the proportion of owners has been halved while that of white-collar employees has practically doubled; this is owing to the greater centralization of industry going along with the increasing size of factory units. In factory employment the proportion of skilled and semi-skilled together has remained fairly constant at about 70 percent".

In England, also, the proportion of manual workers' positions in the labor force seems not to have declined since 1900 (6). This is an important fact, and goes far toward explaining why England and Australia probably do not have net upward mobility. Increasing productivity in these countries has taken place without a decrease of the proportion of manual-

TABLE 2. Comparisons of Labor Force

	<i>Primary</i>		<i>Secondary</i>		<i>Tertiary</i>				
	% of Pop. in Labor Force	Agric. Min'g Frstry.	Mfg.	Const- ruct'n	Total	Com- merce	Transp. & Comm.	Serv- ices	Oth- ers
USA (1950)	39.8	13.8	28.2	6.2	51.8	18.5	7.0	23.7	2.6
Australia (1947)	42.2	17.0	27.1	7.3	48.6	15.1	8.0	18.0	7.5
Great Britain (1931)	43.0	12.1	40.0		48.0	15.8	6.9	24.4	0.9
Brazil (1950)	38.1	66.1	9.2	2.9	21.8	5.5	3.5	12.8	—

Source: United Nations Demographic Yearbook, 1955.

workers, while in the USA there has been a substantial decrease in the proportion of manual workers.

Brazil's industrialization has only just commenced. As can be seen in the labor force data of Table 2, the agricultural labor force is still two-thirds of the total, and the proportion engaged in the tertiary occupations is less than half of what it is in the other three countries. Still, there has been a rapid trend toward industrialization and urbanization, especially since 1940. National production climbed at the rate of 6 percent a year from 1949 to 1955, while the population was increasing 2.5 percent a year. Brazilian agriculture and industry have a relatively low level of productivity, which causes a low per capita income. Brazil is about at the place where the USA was in 1870, or Great Britain in 1840. The great changes for Brazil lie ahead.

Productivity and Income. All of these countries have increased their productivity and therefore their per capita income as a result of industrialization. The USA is in the lead, as can be seen in Table 3. British

TABLE 3. Per Capita Income
Mean Annual Per Capita Income 1952-4.
Current Prices

United States of America	\$ 1,870
Australia	950
Great Britain	850
Brazil	230

Source: Statistical Report of the United Nations

Note: Comparisons of this sort may be misleading, because no account is taken of differences in the cost of living in the several countries. Thus, if Britain had a lower cost of living than Australia, the per capita income in Britain would seem to be lower than its real value, as compared with Australia. The same criticism can be made of the comparisons of output per worker, made earlier. Colin Clark has made comparisons of "real income" per capita, using an "international unit," which still places the four countries in the same order, but reduces the differences between them.

per capita income multiplied about four-fold from 1870 to 1950, while that of the USA multiplied five-fold. Output per man-hour is higher in the USA and Australia than in England. Brazilian per capita income approximately doubled in the last ten years.

Natural Resources. The availability of natural resources has a great deal to do with national productivity. In this respect the USA and Australia have profited most during the past century, with cheap and fertile land, gold, oil, and then uranium. Englishmen exploited the natural resources of the Empire in the 19th century, by taking up cheap land in Canada, Australia, or South Africa, or by finding gold, diamonds, and exotic agricultural products. Brazil's exploitable natural resources are not fully known, but it seems that with oil, iron ore, and probably much undeveloped fertile land, there may be a considerable addition to Brazil's income from these sources in the future.

Differential Birth-Rates

The population growth of the four countries is shown in Table 4.

TABLE 4. Population Growth
(Millions)

Year	Country			
	USA	Great Britain	Australia	Brazil
1800	5	9.5	—	3
1850	23	20	.43	7
1900	76	37	3.8	18
1940	132	46	7.0	42
1957	170	52	9.4	60

England's period of rapid growth ended with the 19th century. The United States and Australia probably have passed the peak of their growth rates but are still growing rapidly. Brazil's growth has been more rapid in the 20th than in the 19th century. All four countries show a differential birth-rate between the middle and the working classes. Britain probably has the greatest differential, but the USA has been quite similar to Britain during recent decades in this respect. In these two countries it has been some time since upper-middle and upper-class families have reproduced their numbers, and consequently they have left gaps in the social structure to be filled by children of working-class families. Some crude calculations made by the writer for the USA (7) indicate that the upward movement of youth from lower to higher status in order to make up for failure of the higher groups to reproduce themselves would create a net upward mobility of about 13 percent per generation, moving up one step on a five-step social class scale.

The failure of England to show a net upward mobility in spite of a differential birth-rate must be due to an actual decrease of middle and higher status positions in the past half-century.

Australia has a differential birth-rate, but a lesser one than that of the USA. At the same time, it appears that the proportion of upper-middle and upper-class positions in Australia may have decreased in the past half century.

Brazil certainly has a differential birth-rate, with differences between rural and urban people and between working-class and middle-class people (2). On the other hand, this differential is partly neutralized by a differential infant mortality rate which reduces the relative numbers of working-class infants who survive. But infant mortality is declining rapidly, and may permit the differential birth-rate to become an effective force for upward mobility, provided the birth-rate of upper and middle-class people declines below the replacement level, as it has in other countries with the coming of urbanization and industrialization. At present the Brazilian upper and middle classes are reproducing themselves, though not with as much surplus as the lower classes are. Therefore, the differential birth-rate, though it exists, is not at present a source of upward mobility.

Social Structure

The social structures of the four societies are basically similar, with a small upper class based on wealth acquired in the past, a growing middle class which can be divided into an upper-middle and a lower-middle segment, and a large working class which can also be divided into upper and lower segments, primarily depending on the possession of a trade or a technical skill and a steady job by the upper segment. Table 5 gives a rough estimate of the percentage distribution of the population in the

TABLE 5. Comparative Data on Social Structure
*Approximate Percentages of the Population in the
Various Social Classes*

Social Class	USA	Great Britain	Australia	Brazil
Upper	3	3	2	2
Upper Middle	10	7	6	3
Lower Middle	30	20	18	12
Upper Lower	40	50	54	33
Lower Lower	17	20	20	50

Note: These are very rough approximations, mainly because the social classes in the four countries are not strictly comparable. An attempt has been made to equate the other three countries as nearly as possible to the system of classes found in the USA.

five social classes. For England and the USA the estimates are fairly good. (6, 7). For Australia the estimate is hardly more than an intelligent guess. For Brazil, the writer has worked out the distribution after studying data on occupational distribution, land ownership and income (1, 3, 4, 9, 12). The relatively large middle classes of the USA and the relatively small middle classes of Brazil are the most important facts in the Table. This explains why the USA has had a net upward mobility in the past 50 years, and why Brazil may expect a net upward mobility for the next 50 years.

In the USA, the working-classes have grown smaller and the middle classes larger since 1900. This is due mainly to the development of the tertiary occupations in a highly productive economy capable of supporting the people who perform the characteristic services of these occupations.

In Great Britain and Australia, the middle classes have not grown larger. They may actually have decreased in relative size in Great Britain, due to loss of middle class positions in the Empire's service as the Dominions filled more and more of their higher status positions with their own natives. Furthermore, Britain's costly twentieth century wars have used up wealth which otherwise would have gone to maintain more people in hereditary upper and middle class statuses.

Brazil is in transition from an agricultural aristocracy to an industrial democracy. It seems certain that in Brazil the agricultural workers will decrease, the urban industrial workers will increase, and the tertiary occupations of commerce, transport and social services will increase. The middle classes might double in a generation, which would require a great deal of upward mobility. In addition, there certainly would be a great deal of mobility up from the agricultural lower-lower class to the urban upper-lower class.

The speed of social change in Brazil will depend on the relative strength of the two social structures which now exist – the aristocratic and rural social structure of the old Brazil and the incipient industrial democratic structure.

EDUCATION IN RELATION TO MOBILITY AND SOCIAL CHANGE

In discussing education in relation to social mobility, it is useful to distinguish between the *functional* and the *symbolic* values of education. Education has a functional value when it is used *directly* to accomplish a purpose. For example, when a person takes an engineering course and becomes an engineer, his education has had a functional value for him. Education has a *symbolic* value when it is used as a *symbol* of status. For example, when a person takes a doctor's degree in medicine and uses the degree as a symbol of status, but does not practice medicine, his education

has a symbolic value. Or when an uneducated man earns a good deal of money in business and then sends his son to a selective private school before the son enters the family business, the son's education has a symbolic value.

Of all modern countries, the United States has gone the furthest in stressing the functional rather than the symbolic values of education, except perhaps the Soviet Union.

The great increase in American secondary school enrolment after 1900 came because parents thought their children could get better jobs through learning the skills and knowledge taught in school. In the United States there has been a great development of schools and courses of business administration in the universities, because boys and their parents believe that such courses will make successful business men. And the enormous technological development of the 20th century saw the multiplication of enrolments in schools of engineering, and of technical secondary school courses to train people directly for the new jobs in industry.

In Brazil education of a functional type is beginning to be used consciously and explicitly as an instrument of social change to increase productivity. The use of functional education for economic and industrial development is an aspect of Brazilian government policy, as is indicated in the 1957 Annual Message to Congress of President Kubitschek, who called for a new type of education which would teach the farmers to use machines and thus to increase their productivity. At the same time he called for an expansion of the country's production of engineers and technicians. In effect President Kubitschek was asking Brazilians to give up their 19th century emphasis on the symbolic values of education in favor of a new kind of education with functional values. However, this change is only just beginning, and has not appreciably influenced the Brazilian secondary schools.

Great Britain and Australia have relied more on the symbolic values of education than has the USA. Secondary education has had a great symbolic value in the eyes of the English and Australians, though primary education has been recognized to possess functional values. Thus, after a man has had a primary education, he has been expected in England and Australia to learn "on the job", if he is a manual worker. If he is to go into business management, he has been expected to get a secondary education mainly for its symbolic value and then to learn "on the job".

Only since 1940 have Great Britain and Australia adopted a policy of using secondary education and higher education in a functional way for economic development of the society. Even as late as 1952, writing about "the Australian Way of Life", Mr. Frederic W. Eggleston could

say (5) "The attitude of the ordinary Australian to education is not encouraging - so many people have succeeded in life without education, in politics, in business, and in the public service, that there is not the "magic" in education that exists in some countries. It is not regarded as a step to wealth or to a higher social grade."

Education for Mobility

A functional type of education serves both to promote individual upward mobility and group upward mobility, under certain conditions.

Individual Mobility. The major way in which education has fostered individual mobility is by training lower-status youth to take positions in the tertiary occupations and thus to enter the "new middle class." In the USA the new middle class has grown very rapidly. These people - engineers, chemists, accountants, teachers, nurses, etc., together with the older professions of law, medicine, and the clergy - increased from 6 percent of the labor force in 1870 to 25 percent in 1950. There were 7,000 engineers in 1870 and fifty times as many in 1950.

This group is now just beginning to grow rapidly in Brazil, and will require education to support its growth.

Individual upward mobility may be increased by a system of scholarship grants to poor but able youth, or by a system of free secondary and higher education. Table 6 shows the proportions of youth attending

TABLE 6. Education of Youth in the Four Countries
*Percentages of Young People in Primary and Secondary School
and College. 1950-5.*

	USA	Great Britain	Australia	Brazil
	1955	1950	1952	1956
Primary School Age 7-13	98	98	98	62 (7-11 incl.)
Secondary School Age 14-17	81	38	60	12 (12-15 incl.) 4 (16-18 incl.)
University Age 18-21	31	2.5	6	1.5 (19-22 incl.)

Enrolment Figures from:

UNESCO-*Current School Enrolment Statistics*. Jan. 1956.

and James B. Conant, *Education and Liberty*. Cambridge, Mass., Harvard University Press 1953.

secondary school and university in the four countries, and gives some indication of the role of education in promoting upward mobility.

Obviously the USA has made greater use of education for this purpose than the other countries. Australia has made a considerable use of it, and is intensifying this at present by increasing the enrolments of secondary schools and by moving toward a more functional type of secondary and higher education. Great Britain has also extended free secondary education, and has changed the system to permit poor but able youth to get into the universities by means of a new "comprehensive" secondary school. Even though the number of university attendants in Great Britain is low, compared with the USA and Australia, the British system of government scholarships has made university attendance possible for many poor but able youth. Glass' study indicated that 26 percent of university graduates came from working class families during the past 30 or 40 years (6).

In Brazil, Hutchinson's study of students at the University of São Paulo indicates that only 10 percent of entering students in 1954 were from workingclass families. This indicates that Brazil is not yet using the Universities to assist much individual mobility. The University of São Paulo probably draws more working class students than most other Brazilian universities.

Table 7 shows how the social class origins of students in various types

TABLE 7. Social Status of University Students

Social Status	Percentage Distribution of Students			
	São Paulo	University of Wisconsin, USA	USA in general	England (graduates)
Upper	38	15	10	15
Upper Middle	36	25	30	26
Lower Middle	16	30	30	32
Upper Working Class	8	25	25	21
Lower Working Class	2	5	5	6

Data on São Paulo students from Hutchinson.

Data on American University students adapted from Havighurst and Neugarten.

Data on English University graduates from Glass.

of higher institutions in the USA compare with Brazil and England. It appears that there is a higher proportion of students of working class origin in American and British universities than in Brazil. Australia is more like Britain and the USA in this respect.

Group Mobility. Education of a functional type is generally used by a government as a means of upward group mobility for the working classes. It serves to increase their productivity, and the additional income they obtain thereby is used by them to raise their socio-economic level.

Primary education was used for this purpose in Great Britain, the USA and Australia in the latter half of the 19th century, and is being used for the same purpose now in Brazil.

Secondary education has also been used for the purpose of group mobility since 1900 in the USA, and since World War II in England and Australia. Functional secondary education not only increases productivity and makes possible an increase of income for the working classes; it also increases the extent to which people may enjoy life, through reading, taking part in musical and artistic activities, travel, etc., and is therefore a mark of higher social status in itself.

Brazil has not yet made use of secondary education for group mobility.

CONCLUSIONS ABOUT MOBILITY AND EDUCATION

The purpose of this study was to find out how social mobility and education are related to each other in societies undergoing industrialization and urbanization. From the four societies we have studied, the following generalizations can be made.

A. *There is a great deal of social mobility in an industrial society.*

There are two types of social mobility, individual upward or downward mobility and group upward or downward mobility.

Individual upward mobility is made possible in a society by:

1. Technological development which increases productivity and changes the structure of the labor force so as to include higher proportions of middle class and of skilled worker positions.

2. Differential fertility, with the higher classes failing to reproduce themselves.

3. Individual talent and effort.

Group upward mobility is made possible by:

1. Technological development which increases productivity.

2. Distribution of the increased social income in such a manner that one or more groups get especially large shares.

3. Use by the mobile group of its income to purchase the symbols of higher status (home furnishings, education for children, clothing, etc.).

B. *Education has tended to foster mobility*

Education affects all of these factors, directly or indirectly. Techno-

logical development depends upon the supply of technically-trained people, while the improvement of technology requires research-trained people. Individual talent is developed by education, and children with potential talent are often motivated by education to develop their abilities. Indirectly, education probably affects differential fertility, by making it easier for the better educated people to get information on contraception. Education also affects the consumption habits of lower class people, teaching them about middle class values and middle class material possessions. Even the differential economic gains of the working class can be ascribed partly to the fact that through workers' education and through the extension of primary and secondary education, working-class people have learned how to organize and assert their interests.

But education is one factor among several which affect the degree of upward mobility, including natural resources, the nature of organization and administration of industry, religious and social beliefs concerning fertility and contraception, and politico-economic factors such as the ways in which national income is allocated, and immigration policy.

C. Different countries make different uses of education in relation to social mobility.

Brazil. Brazil is just at the beginning of industrialization and urbanization. While large sections of the country retain a rural and aristocratic social structure, the industrial areas exhibit a high individual upward mobility rate together with upward group mobility for the working class.

Education has been involved in this process to only a limited degree. Foreign technologists have been imported to assist the process of industrialization, which otherwise would have waited upon the development and expansion of technical education in Brazil.

At present, however, education is becoming important in the current phase of industrial development. Primary education is increasing the productivity of factory workers. Secondary and higher education are beginning to supply people for the new middle class positions created by developing technology. Enrolments in engineering and the physical sciences are increasing rapidly. Thus the individual talent and effort factor is being influenced by education more now than in the past.

Probably education will have more influence on group mobility in Brazil during the coming two or three decades. The question of how the national income shall be allocated among the several economic groups will be settled through political contests and through bargaining between capital and labor, with education assisting the working classes to formulate and argue their case more effectively.

The United States. The USA is past the middle of its evolution toward industrialization. At this point education is involved with all of the factors affecting social mobility. Technological development is tied closely to the training of technicians and managers. There may be further net upward mobility due to automation, but probably not much of it. Further increase of productivity will result in further upward group mobility for the working classes, but this will depend increasingly on their educational level. Individual mobility, both upward and downward, will be increased by the extension of educational opportunity to working class youth through expanded scholarship aid.

Education will probably tend to decrease the amount of upward mobility through differential fertility, for the trend seems to be toward a roughly equal fertility rate among urban classes as the working classes get more education.

Great Britain. Great Britain is in a later phase of industrial development than the other countries. At this point education seems not to be productive of net upward mobility. Technological development is not increasing the productivity of the country at such a rapid rate as in the USA. Differential fertility is less than formerly, and less effective in producing mobility. But British education is becoming more functional at the secondary school and university levels, and therefore is likely to be more effective than formerly in promoting individual upward mobility through talent, together with an equal amount of downward mobility. If present political policies continue, most of the increased productivity of the country will go into group mobility of the working classes.

Australia. Australia is between the USA and Brazil in its stage of industrial evolution, but has adopted the English technology, which relies more on manual labor and less on mass production and automation than does the American technology. Consequently Australia has not had any increase of upward mobility due to technological change in the past 50 years. However, education is becoming more functional, and secondary and higher education are becoming more accessible to working-class youth, with the consequence that individual upward and downward mobility will be kept at a rather high level. In Australia, as in England, political policies will probably convert the increased productivity of the country into group mobility for the working class.

The Future of Social Mobility in Relation to Education

It is foolhardy to predict the course of future productivity based upon technology, with atomic energy almost ready for use but with petroleum

resources becoming depleted and other natural resources being used up in the more industrial countries. However, it seems reasonable to suppose that productivity may reach something of a plateau in the technologically mature nations, while it increases rapidly in the less industrialized countries. If this happens, social mobility due to technological development will be great in the less industrialized countries, as it is now in Brazil, and will tend to disappear in the more developed countries. What increase of productivity does take place in the more developed countries, such as Great Britain and the USA, will depend more and more on research and on the technical and managerial skills of the population – that is, upon their education.

Social mobility due to differential fertility is likely to decrease or disappear in the more industrialized countries, because differential fertility will decrease in size and importance. In this, education will play a part, both in reducing families of the working classes and in enlarging families of the middle classes. This process can already be seen in Sweden.

The upward group mobility of the working classes may reduce the social distance between the working classes and the middle classes. If the difference in income between manual and non-manual workers becomes less, then the main differences between classes will be non-economic, and the nature of these differences will be largely determined by the uses they make of their money and of their leisure time. These uses will be considerably affected by their education.

Finally, it appears that the evolution of a modern industrial society tends toward a reduction of net upward individual mobility or perhaps toward its disappearance; but at the same time, this evolution tends toward increasing the amount of balanced upward and downward individual mobility. In this type of society there is likely to be increased opportunity for people with talent and ambition to get the education they need for "better" positions and to achieve these positions while those with less talent and ambition will tend to be downward mobile.

The industrial and democratic society of the year 2000 will be even more open and fluid than the most highly industrialized societies today, so that education will be the main instrument for upward mobility, and lack of education or failure to do well in one's education will be the principal cause of downward mobility.

BIBLIOGRAPHY

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Annuário Estatístico do Brasil*, 1955. Rio de Janeiro 1955.

2. Alceu Vicente de Carvalho. "Alguns Aspectos da Natalidade No Brasil." *Revista Brasileira de Estatística* 15, No. 59. p. 177-185. July/Sept. 1954.
3. *Conjuntura Social*, "Evolução da Mao-de-Obra Brasileira." *Conjuntura Economica* 10, Nos. 7, 8, 9, pp. 79-86; 49-56; 43-50. July, August, Sept. 1956.
4. *Conjuntura Social*, "Tipos de Trabalhadores Rurais No Brasil". *Conjuntura Economica* 10, No. 12. pp. 71-77. Dec. 1956.
5. EGGLESTON, FREDERIC W., "The Australian Nation." p. 17 in *The Australian Way of Life*. ed. by George Caiger. Wm. Heinemann, London 1953.
6. GLASS, D. R., et al. *Social Mobility in Britain*. Routledge & Kegan Paul, London 1954.
7. HAVIGHURST, ROBERT J. and NEUGARTEN, BERNICE L., *Society and Education*. Ch. 2. Allyn and Bacon, Boston 1957.
8. HUTCHINSON, BERTRAM. "Origem Socio-economica dos Estudantes Universitarios de São Paulo", *Educação e Ciencias Sociais* 2, No. 3, Dec. 1956.
9. HUTCHINSON, BERTRAM, "Social Mobility in the City of São Paulo", Unpublished paper, 1957.
10. National Opinion Research Center. "Jobs and Occupations: A Popular Evaluation." in *Class, Status, and Power*. Ed. by Reinhard Bendix and Seymour M. Lipset. *The Free Press*, Glencoe, Illinois 1953.
11. OESER, O. A. and HAMMOND, S. B., *Social Structure and Personality in a City* p. 239. Routledge and Kegan Paul, London 1954.
12. Américo Barbosa de Oliveira, "O Ensino, O Trabalho, A População e A Renda". CAPES; Série "*Estudos e Ensaios*". No. 1 Dec. 1953. Ministério de Educação e Cultura. Rio de Janeiro.
13. W. S. WOYTINSKY and E. S. WOYTINSKY, *World Population and Productivity*. Twentieth Century Fund, New York 1953.

ERZIEHUNG UND BILDUNG, SOZIALE MOBILITÄT UND SOZIALER WANDEL IN VIER GESELLSCHAFTEN

von ROBERT J. HAVIGHURST, Chicago

Moderne Gesellschaften werden durch den sozialen Wandel und die damit verbundene vertikale soziale Mobilität bestimmt. Erziehung und Bildung hängen eng mit sozialer Mobilität zusammen. Zum besseren Verständnis dieser Beziehung ist es zweckdienlich, soziale Mobilität, sozialen Wandel und Ausdrucksformen der Erziehung und Bildung in einer Anzahl von Gesellschaften, die auf verschiedener wirtschaftlicher Entwicklungsstufe stehen, zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf Unterlagen aus den USA, Brasilien, England und Australien. Ausgehend von der gleichen Grundkonzeption des Begriffs „sozial-wirtschaftliche Klasse“ vergleicht Verf. die effektive aufwärtsgerichtete Mobilität in diesen vier Ländern. Die USA verzeichnen eine effektive Aufwärtsbewegung von annähernd 20 Prozent, in der brasilianischen Stadt São Paulo beträgt sie auch ungefähr 20 Prozent; jedoch handelt es sich hier um den am höchsten industrialisierten Teil Brasiliens, der zweifellos eine weit stärkere Aufwärtsbewegung als andere Teile des Landes zu verzeichnen hat. Großbritannien und Australien weisen in unserem Jahrhundert offenbar eine geringfügige abwärtsgerichtete Mobilität auf.

Zwei Voraussetzungen allgemeiner Art beeinflussen die effektive individuelle Aufwärtsbewegung:

1. Eine Verschiebung der einzelnen Berufsgruppen, die sich zugunsten des Anteils der mittleren und höheren Stellungen ausgewirkt hat. Dies trifft auf die USA und auf Brasilien in höherem Maße zu als auf Großbritannien und Australien.

2. Veränderungen in der Proportionalität der Geburtenziffern, wie sie sich z.B. im Absinken der Geburtenziffern in den höheren und mittleren Schichten zeigt. Dies ist in USA und in Großbritannien, und wahrscheinlich auch in Australien der Fall. In Brasilien machten sich in den letzten Jahrzehnten die genannten Veränderungen bemerkbar, ohne daß jedoch schon von einem gefährlichen Absinken der Geburtenziffern in den höheren und mittleren Schichten gesprochen werden kann.

Erziehung und Bildung dienen – in ihrem *funktionalen*, weniger in ihrem *symbolischen* Wert – der aufwärtsgerichteten Mobilität des einzelnen. Sie haben einen funktionalen Wert, wenn sie *unmittelbar* zweckgerichtet sind, wie zum Beispiel im Falle des zukünftigen Technikers, der die Fachschule besucht, um nach Abschluß seines Studiums in eine höhere Berufsgruppe aufzusteigen. Von symbolischem Wert sind Erziehung und Bildung, wenn sie zur Kennzeichnung eines bestimmten sozialen und beruflichen Niveaus dienen, wie im Falle des Sohnes aus einer gehobenen Familie, der den juristischen Doktorgrad um des Titels willen erwirbt, auch wenn er keine Tätigkeit als Jurist ausübt. Von den vier behandelten Ländern haben die USA am stärksten den funktionalen gegenüber dem symbolischen Wert von Erziehung und Bildung betont. Brasilien fängt an, den Gesichtspunkt der funktionalen Erziehung und Bildung durch den Ausbau der technischen und naturwissenschaftlichen Hochschulbildung zu fördern. In Großbritannien geht dieser Prozeß langsamer, in Australien vielleicht noch langsamer vor sich.

Neben der *individuellen* sozialen Mobilität ist in allen vier Ländern auch eine *Gruppenmobilität* zu beobachten. In allen vier Ländern ist während unseres Jahrhunderts die Arbeiterklasse in den Städten ein gutes Stück auf der sozial-ökonomischen Leiter vorangekommen.

Erziehung und Bildung haben direkt oder indirekt sowohl individuelle als auch Gruppenmobilität begünstigt, sei es durch ihren Einfluß auf die technologische Entwicklung und auf die Proportionalität der Geburtenziffern, oder sei es durch die Förderung der Begabten aus niederen Schichten und die Weckung des Strebens nach Ausdrucksformen höherer sozialer Stellung.

ÉDUCATION, MOBILITÉ ET ÉVOLUTION SOCIALES AU SEIN DE QUATRE SOCIÉTÉS

par ROBERT J. HAVIGHURST, Chicago

Les sociétés modernes sont caractérisées par l'évolution sociale et la mobilité verticale qui s'y rattache. L'éducation se trouve elle-même liée à la mobilité sociale. Pour mieux comprendre ces relations, il est fructueux d'étudier la mobilité sociale, les changements sociaux et l'éducation dans plusieurs sociétés se trouvant à des stades différents de développement économique. La présente étude s'appuie sur des données provenant des USA, du Brésil, de l'Angleterre et de l'Australie.

Sur la base d'un concept identique de classe socio-économique, l'A. compare

ces quatre pays du point de vue de la mobilité ascendante réelle. Le degré de cette mobilité s'élève aux États-Unis à près de 20% ; la ville brésilienne de São Paulo présente un pourcentage analogue, mais il s'agit de la zone la plus industrialisée du Brésil et le degré de mobilité y est certainement très supérieur aux autres régions du pays. La Grande Bretagne et l'Australie semblent présenter, au cours de ce siècle, une légère mobilité descendante.

Deux conditions générales déterminent une promotion individuelle effective :

1) un glissement de la distribution des groupes professionnels, augmentant la proportion des postes de niveau moyen ou élevé. C'est ce qui s'est passé aux USA et au Brésil sur une plus large échelle qu'en Grande Bretagne et en Australie ;

2) les différences dans le taux de natalité, les classes élevées ou moyennes ne maintenant pas un taux suffisant pour combler leurs vides. Ceci s'est produit aux USA et en Grande Bretagne, en Australie sans doute aussi. Au Brésil, ces différences se sont manifestées au cours des dernières décennies, mais les classes élevées et la part supérieure des classes moyennes semblent conserver un taux plus que suffisant pour se survivre.

L'éducation contribue à la promotion des individus dès lors que sa valeur *fonctionnelle* prend le pas sur sa valeur *symbolique*. L'éducation possède une valeur fonctionnelle quand elle est *directement* utilisée dans un but précis, quand, par exemple, quelqu'un suit des cours d'ingénieur pour exercer effectivement cette profession et accéder ainsi à un niveau professionnel donné. Elle possède une valeur symbolique quand elle est le simple signe d'un état : ainsi le fils de famille qui obtiendra le doctorat en droit pour posséder un grade de docteur, sans peut-être jamais exercer une profession juridique. Les États-Unis ont, plus que les trois autres pays, donné le pas à l'aspect fonctionnel de l'éducation. Le Brésil s'engage sur cette voie grâce au développement des études techniques et scientifiques dans les Universités. La Grande Bretagne évolue dans le même sens, mais plus lentement et l'Australie peut-être plus lentement encore.

Outre la mobilité sociale *individuelle*, il existe, dans les quatre pays, une mobilité des *groupes* sociaux. La classe ouvrière urbaine y a connu au cours de ce siècle une promotion socio-économique considérable.

L'éducation a contribué à la mobilité sociale des individus et des groupes en favorisant l'évolution technique et les variations différentielles des taux de natalité, en conférant une formation à des individus doués d'origine modeste et en encourageant la revendication des symboles d'un statut social élevé.

Zwei Voraussetzungen allgemeiner Art beeinflussen die effektive individuelle Aufwärtsbewegung:

1. Eine Verschiebung der einzelnen Berufsgruppen, die sich zugunsten des Anteils der mittleren und höheren Stellungen ausgewirkt hat. Dies trifft auf die USA und auf Brasilien in höherem Maße zu als auf Großbritannien und Australien.

2. Veränderungen in der Proportionalität der Geburtenziffern, wie sie sich z.B. im Absinken der Geburtenziffern in den höheren und mittleren Schichten zeigt. Dies ist in USA und in Großbritannien, und wahrscheinlich auch in Australien der Fall. In Brasilien machten sich in den letzten Jahrzehnten die genannten Veränderungen bemerkbar, ohne daß jedoch schon von einem gefährlichen Absinken der Geburtenziffern in den höheren und mittleren Schichten gesprochen werden kann.

Erziehung und Bildung dienen – in ihrem *funktionalen*, weniger in ihrem *symbolischen* Wert – der aufwärtsgerichteten Mobilität des einzelnen. Sie haben einen funktionalen Wert, wenn sie *unmittelbar* zweckgerichtet sind, wie zum Beispiel im Falle des zukünftigen Technikers, der die Fachschule besucht, um nach Abschluß seines Studiums in eine höhere Berufsgruppe aufzusteigen. Von symbolischen Wert sind Erziehung und Bildung, wenn sie zur Kennzeichnung eines bestimmten sozialen und beruflichen Niveaus dienen, wie im Falle des Sohnes aus einer gehobenen Familie, der den juristischen Doktorgrad um des Titels willen erwirbt, auch wenn er keine Tätigkeit als Jurist ausübt. Von den vier behandelten Ländern haben die USA am stärksten den funktionalen gegenüber dem symbolischen Wert von Erziehung und Bildung betont. Brasilien fängt an, den Gesichtspunkt der funktionalen Erziehung und Bildung durch den Ausbau der technischen und naturwissenschaftlichen Hochschulbildung zu fördern. In Großbritannien geht dieser Prozeß langsamer, in Australien vielleicht noch langsamer vor sich.

Neben der *individuellen* sozialen Mobilität ist in allen vier Ländern auch eine *Gruppenmobilität* zu beobachten. In allen vier Ländern ist während unseres Jahrhunderts die Arbeiterklasse in den Städten ein gutes Stück auf der sozial-ökonomischen Leiter vorangekommen.

Erziehung und Bildung haben direkt oder indirekt sowohl individuelle als auch Gruppenmobilität begünstigt, sei es durch ihren Einfluß auf die technologische Entwicklung und auf die Proportionalität der Geburtenziffern, oder sei es durch die Förderung der Begabten aus niederen Schichten und die Weckung des Strebens nach Ausdrucksformen höherer sozialer Stellung.

ÉDUCATION, MOBILITÉ ET ÉVOLUTION SOCIALES AU SEIN DE QUATRE SOCIÉTÉS

par ROBERT J. HAVIGHURST, Chicago

Les sociétés modernes sont caractérisées par l'évolution sociale et la mobilité verticale qui s'y rattache. L'éducation se trouve elle-même liée à la mobilité sociale. Pour mieux comprendre ces relations, il est fructueux d'étudier la mobilité sociale, les changements sociaux et l'éducation dans plusieurs sociétés se trouvant à des stades différents de développement économique. La présente étude s'appuie sur des données provenant des USA, du Brésil, de l'Angleterre et de l'Australie. Sur la base d'un concept identique de classe socio-économique, l'A. compare

ces quatre pays du point de vue de la mobilité ascendante réelle. Le degré de cette mobilité s'élève aux États-Unis à près de 20%; la ville brésilienne de São Paulo présente un pourcentage analogue, mais il s'agit de la zone la plus industrialisée du Brésil et le degré de mobilité y est certainement très supérieur aux autres régions du pays. La Grande Bretagne et l'Australie semblent présenter, au cours de ce siècle, une légère mobilité descendante.

Deux conditions générales déterminent une promotion individuelle effective:

- 1) un glissement de la distribution des groupes professionnels, augmentant la proportion des postes de niveau moyen ou élevé. C'est ce qui s'est passé aux USA et au Brésil sur une plus large échelle qu'en Grande Bretagne et en Australie;
- 2) les différences dans le taux de natalité, les classes élevées ou moyennes ne maintenant pas un taux suffisant pour combler leurs vides. Ceci s'est produit aux USA et en Grande Bretagne, en Australie sans doute aussi. Au Brésil, ces différences se sont manifestées au cours des dernières décennies, mais les classes élevées et la part supérieure des classes moyennes semblent conserver un taux plus que suffisant pour se survivre.

L'éducation contribue à la promotion des individus dès lors que sa valeur *fonctionnelle* prend le pas sur sa valeur *symbolique*. L'éducation possède une valeur fonctionnelle quand elle est *directement* utilisée dans un but précis, quand, par exemple, quelqu'un suit des cours d'ingénieur pour exercer effectivement cette profession et accéder ainsi à un niveau professionnel donné. Elle possède une valeur symbolique quand elle est le simple signe d'un état: ainsi le fils de famille qui obtiendra le doctorat en droit pour posséder un grade de docteur, sans peut-être jamais exercer une profession juridique. Les États-Unis ont, plus que les trois autres pays, donné le pas à l'aspect fonctionnel de l'éducation. Le Brésil s'engage sur cette voie grâce au développement des études techniques et scientifiques dans les Universités. La Grande Bretagne évolue dans le même sens, mais plus lentement et l'Australie peut-être plus lentement encore.

Outre la mobilité sociale *individuelle*, il existe, dans les quatre pays, une mobilité des *groupes* sociaux. La classe ouvrière urbaine y a connu au cours de ce siècle une promotion socio-économique considérable.

L'éducation a contribué à la mobilité sociale des individus et des groupes en favorisant l'évolution technique et les variations différentielles des taux de natalité, en conférant une formation à des individus doués d'origine modeste et en encourageant la revendication des symboles d'un statut social élevé.

RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES DANS L'ÉCOLE SECONDAIRE

par PIERRE NAVILLE, Paris

L'école a toujours été considérée dans l'histoire de tous les États comme un milieu de formation civique, comme un moyen de transformer les enfants et les jeunes gens en citoyens fidèles aux normes sociales et morales de l'État et de la société. Cette tendance a existé dans toutes les sociétés et les États historiques, et, dans le passé, avec beaucoup plus de vigueur que dans les pays de l'Europe moderne et libérale. La pédagogie des Cités de la Grèce antique est assez éloquente à cet égard, de même que le système éducatif de la Chine classique. On pourrait en dire autant de l'Islam et de la Chrétienté du Moyen Age. Et la chose est aussi évidente dans les États modernes.

Bien entendu, le contenu et les méthodes de cette pédagogie ont varié selon la structure et les idéaux des États et des régimes sociaux considérés. L'influence religieuse y a longtemps prédominé; mais il ne faut pas perdre de vue que la substance "religieuse" du Coran, de la Bible ou des Livres de Confucius recèle autant de préceptes relevant de la vie civile et de prescriptions de caractère économique et social que de commandements moraux. Les uns ne s'expliquent d'ailleurs que par les autres. Les enfants qui recevaient l'enseignement de livres considérés comme sacrés accédaient donc en même temps à la connaissance des règles de la vie pratique en famille et en société. Bien entendu, l'enseignement développé ne s'adressait d'abord qu'à une minorité, en général constituée par la progéniture des classes dominantes de la société. Néanmoins, à travers les traditions transmises verbalement et les règles de conduite apprises des parents, c'est aux échelons même inférieurs de la société que la pédagogie la plus rudimentaire avait un contenu social.

On peut donc dire qu'un enseignement de caractère "civique", plus ou moins diffus, a toujours fait partie des formes générales d'éducation de toutes les sociétés. On peut même affirmer que cet enseignement était dans le passé plus fondamental que celui des connaissances désintéressées, de type plus ou moins scientifique, qui prédomine dans la scolarité d'aujourd'hui. C'est que dans les sociétés de faible densité démographique, d'évolution technique peu avancée, assez largement séparées les unes des autres, les obligations sociales sont plus directement contraignantes, en dépit de bien des apparences, qu'elles ne le sont dans les sociétés modernes constituant un véritable continu planétaire à haute densité démographique et technique.

La vie des sociétés peu évoluées est avant tout collective, sociale. Les mœurs du groupe consanguin, les coutumes et les règles de vie des castes et des communautés diverses, et leurs systèmes de production et de consommation, forment le contenu essentiel de cette pédagogie qui s'instaure naturellement par le seul effet de la descendance dans l'espèce. C'est en cela que la pédagogie même la plus primitive est d'abord orientée vers des fins sociales. Dans le développement des sociétés modernes, on observe une tendance contraire : une dissolution des obligations sociales de groupe, auxquelles se substituent les obligations plus mouvantes de vastes ensembles (classes sociales) qui préjugent beaucoup moins fortement de la position de l'individu. Celui-ci peut en principe puiser dans le système éducatif des connaissances qui s'adressent d'abord à lui, d'autant plus que l'héritage des connaissances, accumulé dans les livres (et maintenant dans les disques, les films et les bandes magnétiques), forme un réservoir général à la portée de tous, et détaché de l'activité vivante de chacun. Le contenu social direct de l'éducation tend ainsi à passer au second plan. Il n'est plus qu'implicite dans les programmes pédagogiques, qui sont de plus en plus le catalogue de connaissances calquant la division systématique des sciences. Il correspond ainsi à l'idéal libéral du citoyen abstraitement disponible pour les devoirs généraux de la cité. L'État et la société demandent à l'école de former des jeunes gens connaissant un minimum des instruments de la vie intellectuelle et pratique et du bagage culturel de la nation, les règles et les obligations de la vie sociale étant réservées à l'apprentissage de la vie adulte, notamment à travers la vie professionnelle, qui est comme la seconde éducation du citoyen moderne.

Au cours du siècle dernier, "l'instruction civique" faisait bien encore partie, dans les États des pays industriels démocratiques, des programmes scolaires. Mais de façon si estompée, si légère, si abstraite, si modeste et si rusée pourrait-on dire, qu'elle perdait tout contact immédiat avec l'essentiel des programmes scolaires. A la société du "laissez-faire" correspondait une pédagogie du "laissez grandir", où l'apprentissage des règles sociales et la connaissance des réalités économiques devaient jouer pour l'école le rôle le plus faible possible. La société s'en remettait aux mécanismes sociaux spontanés, s'exerçant en dehors de l'école, de la tâche d'instruire les jeunes gens et les adultes des règles prédominantes de la vie sociale. La structure des ordres d'enseignement, le niveau des connaissances atteint dans les différents ordres, le coût de l'éducation, l'origine sociale des élèves, suffisaient à garantir ce fonctionnement "spontané" de la mécanique sociale, sans que les enfants en fussent explicitement instruits.

Cette tendance s'est toutefois renversée à son tour au cours des vingt

dernières années, et c'est à ce renversement, gros de conséquences, que nous voudrions consacrer les réflexions qui suivent.

En effet, les crises nationales et sociales profondes ouvertes par la guerre de 1914-1918 ont fait de plus en plus apparaître l'idéal libéral du citoyen, formé en dehors de toute pédagogie sociale directe, comme un vide et un danger pour les États, dont la puissance s'est affirmée, à travers les guerres et les révolutions, d'une façon croissante. C'est dans la Russie révolutionnaire d'après 1917 que ce renversement a d'abord été le plus marqué. D'un seul coup, l'État socialiste a réintégré l'enfant, l'écolier, dans une communauté sociale consciente de ses fins. L'élève n'a plus été seulement formé par des connaissances désintéressées, par des programmes scientifiques, mais par une pédagogie sociale et politique active tendant à faire de lui, dès le plus jeune âge, le citoyen conscient et combattif d'un ordre social nouveau.

L'étude de la société, les connaissances économiques, sont venues s'ajouter aux exigences ordinaires des examens. Cette étude a été encouragée et développée par l'extension de méthodes actives à grande échelle, qui faisaient du "pionnier" la préfiguration du citoyen adulte, en provoquant dès l'enfance son adhésion aux objectifs de l'État. Dans la Russie soviétique, la pédagogie sociale ne s'est pas limitée à une sorte d'entraînement par la participation à des jeux, des sports, des divertissements, qui rappelaient aux enfants comme aux maîtres les devoirs sociaux auxquels ils devaient se préparer. Elle s'est étendue aux programmes scolaires proprement dits, qui comprenaient d'importantes parties d'économie politique, c'est-à-dire d'instructions relatives au fonctionnement de la vie économique et aux rapports sociaux, explicitement liées aux enseignements du matérialisme historique et de l'analyse économique de Karl Marx. Quel que soit le jugement porté sur le sens et le contenu de ces enseignements, il est certain qu'ils renouaient pour la forme avec ceux des sociétés pré-libérales, en forgeant dès le jeune âge un citoyen pleinement lié à l'État. A quels excès cette politique a pu porter, et quels dangers elle recélait pour l'État lui-même, c'est une question sur laquelle nous ne nous étendrons pas ici. Nous constaterons seulement qu'on l'a vue ensuite imitée par les États se prévalant d'un idéal tout contraire, qu'on peut qualifier de plus ou moins fasciste, en particulier en Italie et en Allemagne.

Là aussi, les programmes scolaires exaltèrent le rôle civique de l'enfant, en lui inculquant une "volonté de puissance" nationale sans frein; mais ils inclurent aussi des connaissances économiques et sociales, un enseignement fondé sur une conception particulière du mécanisme de la vie économique: celui que l'on peut résumer sous le nom de "corporatisme".

L'enfant reçut des éducateurs les rudiments d'une théorie explicite de la société. On lui apprit à respecter, et même à admirer, une certaine "philosophie du travail" et de la production. On lui fit connaître ce que l'État considérait comme fonction légitime des entrepreneurs, du patronat, des chefs, et de l'État lui-même, en matière économique. On le prépara à entrer dans la vie professionnelle non seulement grâce à des connaissances théoriques et pratiques, à l'utilisation de méthodes appropriées de raisonnement et de travail, mais aussi par l'intégration vivante à des groupements spécifiques, à des associations portant la marque indélébile d'une certaine orientation sociale.

Ces tendances, dont l'exaspération conduisait de façon visible à une perversion de l'esprit de la pédagogie développé en Europe au XIX^e siècle, contaminèrent peu à peu, par le simple effet de la symétrie et de l'adaptation à des exigences nationales, les États qui y restaient le plus opposés, en particulier la France, les États-Unis et la Grande Bretagne. Les bouleversements et les rigueurs de la seconde Guerre mondiale, les crises économiques profondes qui la précédèrent et la suivirent, les poussèrent à leur tour à réintégrer dans les programmes scolaires une éducation civique incluant plus explicitement qu'auparavant des impératifs économiques et sociaux. Les États s'influencèrent à cet égard sous l'effet de conquêtes momentanées. Par exemple, le régime de Vichy introduisit en France dans l'école primaire et secondaire, à l'instigation de l'Allemagne, un programme d'éducation civique qui constituait un cours complet de prescriptions économiques, sociales et politiques, glorifiant les conditions de l'État prévalant à l'époque. De son côté la grande affirmation anglo-saxonne: "pour quoi nous combattons", pénétra dans les écoles avec plus d'énergie que le "pourquoi nous étudions" dont on pouvait se contenter auparavant. Après 1945, un peu partout la rénovation des programmes éducatifs porta la marque d'une conscience sociale et politique plus exigeante que par le passé; finalement les cours d'instruction civique furent revues, modifiés, modernisés, et adaptés aux nécessités de l'heure. Mais il reste encore à étudier leurs effets, leur signification, et les attitudes des élèves et du personnel enseignant à leur égard. Cette étude n'a pas encore été entreprise, du moins en France, mais elle devrait constituer aujourd'hui un champ d'enquêtes extrêmement fructueux, susceptible d'intéresser à la fois la pédagogie, la sociologie, et finalement la société tout entière.

L'expérience française, en particulier, reste à étudier. On sait que les programmes en vigueur relatifs à "l'instruction civique et politique" et à "l'initiation sociale et économique" (le travail), ont été établis en dernier lieu en 1947. Ils concernent les enfants de 12 à 15 ans, et par con-

dernières années, et c'est à ce renversement, gros de conséquences, que nous voudrions consacrer les réflexions qui suivent.

En effet, les crises nationales et sociales profondes ouvertes par la guerre de 1914-1918 ont fait de plus en plus apparaître l'idéal libéral du citoyen, formé en dehors de toute pédagogie sociale directe, comme un vide et un danger pour les États, dont la puissance s'est affirmée, à travers les guerres et les révolutions, d'une façon croissante. C'est dans la Russie révolutionnaire d'après 1917 que ce renversement a d'abord été le plus marqué. D'un seul coup, l'État socialiste a réintégré l'enfant, l'écolier, dans une communauté sociale consciente de ses fins. L'élève n'a plus été seulement formé par des connaissances désintéressées, par des programmes scientifiques, mais par une pédagogie sociale et politique active tendant à faire de lui, dès le plus jeune âge, le citoyen conscient et combattif d'un ordre social nouveau.

L'étude de la société, les connaissances économiques, sont venues s'ajouter aux exigences ordinaires des examens. Cette étude a été encouragée et développée par l'extension de méthodes actives à grande échelle, qui faisaient du "pionnier" la préfiguration du citoyen adulte, en provoquant dès l'enfance son adhésion aux objectifs de l'État. Dans la Russie soviétique, la pédagogie sociale ne s'est pas limitée à une sorte d'entraînement par la participation à des jeux, des sports, des divertissements, qui rappelaient aux enfants comme aux maîtres les devoirs sociaux auxquels ils devaient se préparer. Elle s'est étendue aux programmes scolaires proprement dits, qui comprenaient d'importantes parties d'économie politique, c'est-à-dire d'instructions relatives au fonctionnement de la vie économique et aux rapports sociaux, explicitement liées aux enseignements du matérialisme historique et de l'analyse économique de Karl Marx. Quel que soit le jugement porté sur le sens et le contenu de ces enseignements, il est certain qu'ils renouaient pour la forme avec ceux des sociétés pré-libérales, en forgeant dès le jeune âge un citoyen pleinement lié à l'État. A quels excès cette politique a pu porter, et quels dangers elle recélait pour l'État lui-même, c'est une question sur laquelle nous ne nous étendrons pas ici. Nous constaterons seulement qu'on l'a vue ensuite imitée par les États se prévalant d'un idéal tout contraire, qu'on peut qualifier de plus ou moins fasciste, en particulier en Italie et en Allemagne.

Là aussi, les programmes scolaires exaltèrent le rôle civique de l'enfant, en lui inculquant une "volonté de puissance" nationale sans frein; mais ils inclurent aussi des connaissances économiques et sociales, un enseignement fondé sur une conception particulière du mécanisme de la vie économique: celui que l'on peut résumer sous le nom de "corporatisme".

L'enfant reçut des éducateurs les rudiments d'une théorie explicite de la société. On lui apprit à respecter, et même à admirer, une certaine "philosophie du travail" et de la production. On lui fit connaître ce que l'État considérait comme fonction légitime des entrepreneurs, du patronat, des chefs, et de l'État lui-même, en matière économique. On le prépara à entrer dans la vie professionnelle non seulement grâce à des connaissances théoriques et pratiques, à l'utilisation de méthodes appropriées de raisonnement et de travail, mais aussi par l'intégration vivante à des groupements spécifiques, à des associations portant la marque indélébile d'une certaine orientation sociale.

Ces tendances, dont l'exaspération conduisait de façon visible à une perversion de l'esprit de la pédagogie développé en Europe au XIX^e siècle, contaminèrent peu à peu, par le simple effet de la symétrie et de l'adaptation à des exigences nationales, les États qui y restaient le plus opposés, en particulier la France, les États-Unis et la Grande Bretagne. Les bouleversements et les rigueurs de la seconde Guerre mondiale, les crises économiques profondes qui la précédèrent et la suivirent, les poussèrent à leur tour à réintégrer dans les programmes scolaires une éducation civique incluant plus explicitement qu'auparavant des impératifs économiques et sociaux. Les États s'influencèrent à cet égard sous l'effet de conquêtes momentanées. Par exemple, le régime de Vichy introduisit en France dans l'école primaire et secondaire, à l'instigation de l'Allemagne, un programme d'éducation civique qui constituait un cours complet de prescriptions économiques, sociales et politiques, glorifiant les conditions de l'État prévalant à l'époque. De son côté la grande affirmation anglo-saxonne: "pour quoi nous combattons", pénétra dans les écoles avec plus d'énergie que le "pourquoi nous étudions" dont on pouvait se contenter auparavant. Après 1945, un peu partout la rénovation des programmes éducatifs porta la marque d'une conscience sociale et politique plus exigeante que par le passé; finalement les cours d'instruction civique furent revues, modifiés, modernisés, et adaptés aux nécessités de l'heure. Mais il reste encore à étudier leurs effets, leur signification, et les attitudes des élèves et du personnel enseignant à leur égard. Cette étude n'a pas encore été entreprise, du moins en France, mais elle devrait constituer aujourd'hui un champ d'enquêtes extrêmement fructueux, susceptible d'intéresser à la fois la pédagogie, la sociologie, et finalement la société tout entière.

L'expérience française, en particulier, reste à étudier. On sait que les programmes en vigueur relatifs à "l'instruction civique et politique" et à "l'initiation sociale et économique" (le travail), ont été établis en dernier lieu en 1947. Ils concernent les enfants de 12 à 15 ans, et par con-

séquent les classes de 6°, 5°, 4° et 3°. C'est l'âge où l'enfant traverse la crise de puberté, passe à l'adolescence, où les métamorphoses sont en lui plus rapides, plus radicales, ou il accède aux formes plus rationnelles, et déjà adultes à certains égards, de son rapport avec ses semblables et avec le milieu matériel dans lequel il vit. C'est donc aussi l'âge où l'on souhaite lui inculquer les connaissances et les idéaux sociaux qui le marqueront pour longtemps. Les instructions officielles déclarent que "le problème est d'initier l'enfant entre 12 et 15 ans à la vie morale et sociale qu'il aura à remplir comme citoyen, comme travailleur, aussi comme personne humaine, d'élever les adolescents à l'humanité en leur faisant prendre conscience qu'ils sont, en fait, engagés par mille liens dans la vie sociale."

Si l'on consulte les programmes détaillés pour ces quatre années, une chose frappe d'abord : c'est leur caractère dogmatique, et par conséquent le peu d'esprit critique qui préside à cette initiation – l'oeuvre critique étant pratiquement abandonnée aux circonstances de la vie extérieure au milieu scolaire. Et cet aspect dogmatique paraît lié à la fois au caractère de "connaissance" donné aux différentes questions, et, ce qui est plus paradoxal, à la recherche d'une certaine neutralité dans la présentation des thèmes. L'enfant se voit présenter une description de l'État dans lequel il vit, de ses rouages administratifs et légaux, de la structure économique prévalente, sans qu'il puisse soupçonner ni leur relativité, ni leur évolution, ni surtout les autres systèmes qui peuvent exister ailleurs, ou qui sont préconisés dans son propre pays. En se contentant d'apprendre aux enfants comment fonctionne apparemment la société où ils vivent – ou du moins l'image que cette société se fait d'elle-même – l'éducateur peut paraître respecter une règle de neutralité : il ne juge pas cette société, ce régime, il reste en quelque sorte indifférent à son égard, et se borne à constater un état de fait, qu'il peut souvent contester comme individu, mais qu'il doit respecter comme fonctionnaire. Il verse ainsi, par la pente facile de la neutralité, dans une sorte particulière de dogmatisme, puisqu'il ne peut enseigner que ce qui résulte des lois en vigueur et du système économique établi. Certes, il peut s'agir d'un dogmatisme peu agressif, tempéré par bien des commentaires. Néanmoins, il ira à l'encontre d'un éveil de la conscience critique qui surgit pourtant bientôt chez le jeune homme, et plus encore chez l'homme fait.

De ce point de vue les programmes d'instruction élaborés en 1947 présentent une assez grande différence avec les programmes d'histoire et de géographie ; ils se rapprochent beaucoup plus des programmes de géométrie et de grammaire. L'enseignement de l'histoire implique, même à son corps défendant, une large dose de signification critique et de sens

du relatif, surtout depuis l'époque moderne qui s'ouvre avec la révolution française de 1789. La succession des régimes et des guerres, des révolutions et des restaurations, comporte, si l'on peut dire, sa propre critique interne. L'enfant ou le maître le plus imbu de conceptions unilatérales ne peut manquer d'y être sensible et d'en faire état. Les élèves ont fréquemment des préférences pour certaines périodes et certains événements historiques, au détriment de certains autres; ils manifestent aussi un intérêt déterminé pour certains aspects de l'histoire, même si quelques-uns sont estompés à leurs yeux: vie des Grands et de leur Cour, vie des lettres et des arts, vie des populations laborieuses, vie militaire ... Ils s'engouent aussi pour des pays de préférence à d'autres. L'enseignement de l'histoire, même s'il est orienté dans le sens d'une évolution naturelle vers l'état présent, peut donc toujours servir de tremplin à une réflexion critique de l'élève.

On pourrait faire une remarque semblable à propos de la géographie. Par sa nature même, elle est universelle et prête aux comparaisons. Le pays ou la province dans laquelle nous vivons nous sont mieux connus, et constituent la terre même ou grandit le patriotisme. Mais l'écoulier apprend bien vite, et de façon extrêmement vivante à l'époque de la photographie et du cinéma, que d'autres pays, d'autres nations, offrent des caractéristiques naturelles et humaines toutes différentes de celles qu'il a sous les yeux. Cela ne peut manquer de susciter en lui des interrogations salutaires, tout en nourrissant ses rêveries. Cela peut être la source d'une réflexion critique capitale à l'époque où les civilisations nouvelles prennent une allure planétaire.

Il semble que cet esprit, au moins implicite, de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, reste encore étranger à l'instruction civique et économique. Avec celle-ci, on revient à un enseignement qui ne laisse guère de place à la réflexion critique, qui, en tous cas, n'y invite pas. L'enfant est appelé à connaître la structure de l'État, de son administration et de ses fonctions; il est initié aux grandes formes de la vie économique et productive. Et il va de soi que ces connaissances sont utiles et indispensables. Mais il est en même temps incité à croire qu'elles sont intangibles, comme celles de l'arithmétique et de la grammaire. Un esprit faussement cartésien, tronqué du doute méthodique, surestimant les "idées claires et distinctes", fait de la République Française une sorte de théorème social, démontré avec une rigueur d'ailleurs plus apparente que réelle, comme si l'histoire ne démontrait pas justement tout ce qu'il y a de relatif, de caduc ou de perfectible en elle.

Cette orientation nous paraît rendre compte, dans une large mesure, du peu d'intérêt que les élèves paraissent prendre à cet enseignement.

L'enseignement des "questions sociales" reste considéré dans les classes secondaires (sans parler des classes primaires), comme un à-côté souvent superflu, comme une sorte de catéchisme ou de code de la civilité puérile et honnête, ou parfois comme l'occasion divertissante de visites ou de contacts extra-scolaires. Mais il n'a pas pu prendre la place qui lui revient de nos jours dans la formation de l'esprit et du caractère. Sur tous ces points, des enquêtes devraient être entreprises, comme on en a mené sur la méthode et le domaine de l'enseignement des mathématiques ou de la grammaire. Elles seraient en même temps l'occasion d'intéresser de plus près les parents à l'éducation de leurs enfants. La fonction civique de l'école ne pourrait qu'en profiter. Mais ce ne serait plus une fonction unilatérale; l'école ne serait plus le véhicule des exigences dogmatiques de l'État; elle pourrait devenir le lieu de la formation critique de l'homme vis-à-vis de la société.

A cela on répond souvent que la réflexion sur l'État et la Société conviennent mieux aux adultes qu'aux enfants. Mais c'est que l'on considère encore trop l'enfant comme un "mineur social". Et d'ailleurs, jusqu'à quel âge l'enfance s'étend-elle? La prolongation de la scolarité au delà de 14—15 ans jusqu'à 18 ans environ ne fait-elle pas mordre l'enfance sur l'adolescence? Dix-huit ans, c'est l'âge où les jeunes gens peuvent être appelés dans certains pays à prendre les armes, où les jeunes filles peuvent se marier, où l'apprentissage légal prend fin et où les jeunes gens sont payés comme les adultes. N'est-ce pas alors un âge qui devrait être précédé de réflexions sociales, d'une information plus critique, plus expérimentale en quelque sorte, sur l'état de la société? Une société vraiment démocratique ne trouverait-elle pas un bénéfice à cette sorte de réflexion sur elle-même exercée par l'intermédiaire de la jeunesse?

Le dogmatisme de l'instruction civique paraît d'autant plus surprenant en France que ce pays est précisément le promoteur des sciences sociales, et que presque tous les courants qui s'y sont fait jour se sont par la suite répandus dans le monde. La France est le pays où ont pensé Montesquieu, Condorcet, Auguste Comte. C'est aussi le pays qui a vu naître Saint-Simon, Blanqui et Jaurès. C'est le pays où la "sociologie" a reçu son nom. Mais on dirait que cette floraison de la pensée sociale qui a nourri les institutions, est restée étrangère à la pédagogie. Même dans l'enseignement supérieur, la sociologie demeure une parente pauvre, toujours contestée jusqu'à une époque très récente, comme si prévalait toujours dans l'État, au-dessus d'une société en mouvement, l'empire dogmatique hérité de l'administration monarchique et napoléonienne. Cette situation est d'ailleurs entretenue par le programme de formation des maîtres. Certes, les Écoles Normales commencent à dispenser un

enseignement social plus nourri, plus ouvert aussi à la critique. Mais il faut bien reconnaître que cette critique est le plus souvent impulsée de l'extérieur, et qu'elle ne naît pas du système pédagogique lui-même. C'est ce qui contribue à maintenir l'École, comme institution, largement éloignée de la vie sociale.

Nous parlons de sciences sociales en général. Mais si l'on considère "l'économie politique", la situation est encore moins favorable. L'économie politique reste une spécialité, même au niveau de l'enseignement supérieur. Pourtant, elle concerne les réalités les plus immédiates et les plus brûlantes de la vie quotidienne: le travail, le salaire ou le bénéfice, les prix, la consommation, la monnaie . . . Elle fait l'objet de la préoccupation de tous les citoyens, même à leur insu, la matière de tous les journaux, la préoccupation de tous les groupements et de tous les partis. Comment dès lors l'école secondaire l'ignorerait-elle? Sans doute, les programmes "d'initiation à la vie économique" touchent-ils à certains de ces sujets, mais de façon purement descriptive, ou à titre de recettes. Pourtant, c'est justement dans ce domaine, matière essentielle de la vie sociale, qu'un salubre esprit critique pourrait être substitué à l'esprit du dogmatisme bienveillant dont il est imprégné.

Les remarques que nous venons de faire paraîtront peut-être faire trop bon marché de l'esprit de discorde, toujours prêt à s'envenimer, de l'anarchie sociale latente, des préoccupations disciplinaires des familles et de l'État, de l'équilibre indispensable des opinions. Nous croyons toutefois que ces troubles sont au contraire entretenus par le dogmatisme. Certes, des programmes d'enseignement social convenables aux enfants de 11 à 15 ou 16 ans ne sauraient être les mêmes que ceux qui sont nécessaires à un âge plus avancé. Mais n'en va-t-il pas de même pour les autres sciences? Et si l'enseignement civique veut être libéral, comme il le prétend, sans être tronqué ni hypocrite, ne faut-il pas qu'il soit donné dans la liberté? Car la liberté, elle aussi, s'apprend.

THOUGHTS ON THE TEACHING OF THE SOCIAL SCIENCES IN SECONDARY SCHOOLS

by P. NAVILLE, Paris

With the object of training children and young persons to uphold the social and moral standards of the state, the teaching of civics has always been included in the normal forms of education of all societies. In modern societies the break-down of the social obligations of groups caused the direct teaching of the social sciences to be regarded as of secondary importance. The education appropriate to a "laissez faire" society could be described as "laissez grandir".

This tendency in its turn has been completely reversed in recent years. The national and social crises which followed upon the first world war profoundly influenced the liberal ideal of the citizen. In Russia since the Revolution pupils are being trained through an active social and political education to be citizens conscious of a new social order. Political economy has taken its place in the school curricula. This Russian system was copied by the authoritarian regimes which later triumphed in Italy and Germany.

Through the tide of conquest or later as a result of the hardships of the second world war these tendencies also influenced countries which seemed to be directly opposed to them.

After 1945 the reform of syllabuses was influenced more by political and social urgency than in the past. The effects and significance of this and the attitudes of the pupils and teaching body towards it became a field of enquiry of primary interest to education and to society itself. The syllabuses actually in use in France for children between the ages of 12 and 15 years include civics as well as an introduction to politics and to economics. A study of these syllabuses reveals that their dogmatic nature is curiously linked with an attempt at objectivity. In being satisfied with teaching children how the society in which they live appears to work, the teacher fails to meet the need to criticise which is often quickly awakened in the young person and even more in the adult. A good deal of comparison and critical thought is allowed in the teaching of history and geography; this is completely absent from the teaching of civics and economics where the method is closer to that used for teaching geometry and grammar. The structure of the state, its functions, the main aspects of its economy and productive life are presented to the pupils as a sort of social theorem.

This probably explains the pupil's lack of interest in a subject which has not been able to take its rightful place in the training of mind and character.

It may be argued that this consideration applies more to the adult than to the child; but this is to regard the child as a "social minor". Besides the education of boys and girls is likely to be prolonged till many of these are of an age to be considered adults. On the whole, it is to be regretted that the long tradition of the social sciences in France has influenced institutions but has had no effect upon education.

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZUM SOZIALKUNDLICHEN UNTERRICHT IN DER HÖHEREN SCHULE

von P. NAVILLE, Paris

Ein sozialkundlicher Unterricht, gleich welcher Form, der die Jugend eines Landes zu treuen Staatsbürgern machen soll, war schon immer und überall Bestandteil der Gesamterziehung. Mit der Auflösung sozialer Verpflichtungen bestimmter Gruppen trat jedoch auch der unmittelbare gesellschaftliche Auftrag der Erziehung in den Hintergrund: Der Gesellschaft in der Zeit des „Laisser faire“ entsprach eine Pädagogik des „Wachsenlassens“.

Diese Entwicklung ist jedoch in den letzten Jahrzehnten in ihr Gegenteil umgeschlagen. Die als Folgen des ersten Weltkrieges einsetzenden nationalen und sozialen Umwälzungen haben allen liberalen Vorstellungen vom Wesen des Staatsbürgers den Todesstoß versetzt. Die russische Revolution entwickelte eine auf

soziale und politische Aktivität gerichtete Pädagogik, die aus dem Schüler den einer neuen sozialen Ordnung bewußten Staatsbürger machen will. Man nahm zu diesem Zweck wesentliche Bestandteile der Wirtschaftspolitik in die Lehrpläne auf. In der gleichen Richtung lagen später auch die Bemühungen der autoritären Regierungen in Italien und Deutschland.

Infolge des Notstandes, in den viele Länder im zweiten Weltkrieg gerieten, wirkten sich diese Tendenzen auch auf Staaten aus, die sich ihnen bisher stets widersetzt hatten.

Die nach 1945 aufgestellten Lehrpläne waren gegenüber denen der Vergangenheit von einem betonteren sozialen und politischen Bewußtsein getragen. Eine Untersuchung über Sinn und Wirkung dieser Lehrpläne und über die ihnen entgegengebrachte Einstellung der Lehrer und Schülerschaft würde für das Erziehungsdenken und letzten Endes auch für die Gesellschaft wesentliche Aufschlüsse liefern können.

Die französischen Lehrpläne für die 12–15jährigen sehen staatsbürgerlichen Unterricht und eine Einführung in die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse vor. Nimmt man eine genaue Prüfung dieser Lehrpläne vor, fällt sofort ihr dogmatischer Charakter auf, der seltsamerweise mit dem Bemühen um eine gewisse Neutralität Hand in Hand geht. Man gibt sich damit zufrieden, dem Kinde die Struktur der Gesellschaft, in der es lebt, vor Augen zu führen, vergißt aber das sich bald einstellende Bedürfnis des Kindes nach kritischer Betrachtung, das mit zunehmendem Alter immer größer wird.

Die im Geschichts- und Geographieunterricht vorherrschende Betrachtungsweise mit ihren Möglichkeiten des Vergleichs und der Kritik wird auf die staatsbürgerliche Erziehung nicht angewandt. Sie ist in ihren Methoden vielmehr dem Geometrie- und Grammatikunterricht verwandt. Der Aufbau des Staates, seine Funktionen, die großen Linien des Wirtschaftslebens, sie alle werden dem Schüler als eine Art gesellschaftlicher Lehrsatz angeboten.

Dieser Stand der Dinge erklärt vielleicht das geringe Interesse, das die Schüler diesem Unterricht entgegenbringen, dem es bisher noch nicht gelungen ist, den ihm gebührenden Platz in der Geistes- und Charakterbildung der Jugend einzunehmen.

Sind nun aber all diese Überlegungen nicht vielleicht stärker für den Erwachsenen gültig als für das Kind? Damit unterschätzt man doch wohl zu sehr das Kind und seine soziale Bedeutung. Man darf auch nicht vergessen, daß die Schule der Zukunft die Kinder bis zu einem Alter erfassen wird, in dem sie in mehr als einer Hinsicht von der Gesellschaft bereits als Erwachsene betrachtet werden.

Insgesamt gesehen ist es außerordentlich bedauerlich, daß sich die große französische Tradition im Bereich der Sozialwissenschaften zwar im Institutionellen ausgewirkt hat, jedoch ohne Einfluß auf die Pädagogik geblieben ist.

SOCIAL MOBILITY AND THE ENGLISH SYSTEM OF EDUCATION

by OLIVE BANKS, Liverpool

No discussion of social mobility, not even when restricted to its bearing on the educational scene, can avoid a mention of the problems of definition. The concept of social mobility, with its suggestion of movement up, or possibly down, some sort of social scale, presupposes a hierarchy of classes or status groupings, from the upper classes or strata at the top, to the lower classes or strata at the bottom. It then becomes necessary to discover criteria which can be used to indicate the position of an individual or, alternatively, a group within such a hierarchy.

While the choice of such criteria is obviously a matter of extreme complexity in a society like that of contemporary Britain, where there are no fixed and rigid classes or class divisions, a useful approximation can be made by taking occupation as an index of social status, and movement up or down a hierarchy of such occupations as a measure of social mobility. This has indeed been customary in past studies of social class both in Great Britain and elsewhere, most of which studies depend upon some kind of occupational classification. There is, for example, the system used by the Registrar General of England and Wales in classifying census data, and which divides occupations into five classes, from professional and higher management groups to unskilled manual workers. A similar but more refined classification is used by the Government Social Survey in their own field enquiries. A more ambitious attempt is provided by the empirical enquiry conducted by Professor D. V. Glass¹⁾ as a preliminary to a large-scale study of social mobility. This found a large measure of agreement in the community at large as to the relative status of groups of occupations which was sufficient to justify the "construction of a series of broad groups constituting a scale of prestige"²⁾. Such scales enable us to assess relative degrees of mobility between different occupational, and by inference social groups, and to estimate the relationships between such mobility and the educational system of contemporary England.³⁾

It is not necessary for the purpose of this article to make any precise assessment of the degree of social mobility in this country at the present time. The recent study of social mobility in Britain, to which reference has already been made, gives us however a useful general picture of a rather stable social structure but one which is by no means rigid. Social

¹⁾ D.V. Glass, (ed.) *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Paul, 1954.

²⁾ *ibid.* p. 6.

³⁾ This article is, for the sake of brevity, limited to England because Scotland and to a lesser extent Wales present rather different educational and social problems.

mobility can and does occur, and may well do so to a greater extent in the future as a result of the recent Education Act of 1944. More important for our present purpose is the additional conclusion that higher education, whether to grammar or university level, is of crucial importance not only in making possible mobility up the scale, but in preventing mobility downwards. This last point is emphasized because, in discussing social mobility, it is tempting to consider only those educational opportunities which make it possible for the individual to rise in the social scale; the provision in other words of an educational or scholarship ladder. In thus emphasizing the selective function of education, and particularly higher education, it would, however, be a mistake to overlook the extent to which schools and universities are used, both consciously and unconsciously, to maintain the sons and daughters of the middle and upper occupational groups at the same social level as their parents. The effect of this dual function of the educational system is not to detract from the value of higher education in securing for its possessor a job of high social status. Rather, as Professor Glass has pointed out, do social origins and education tend to "re-inforce each other in determining filial social status".¹⁾

How then does this operate within English schools and universities? To answer this question it is necessary to say something of the English educational system, more especially because it has certain features which can sometimes be confusing to those without detailed knowledge of its peculiarities. The state system of education, with which it is convenient to begin this account, comprises roughly three stages, viz. primary, secondary, and university. Only at the secondary stage²⁾ does the "ladder" begin to operate, and to select promising boys and girls who will eventually pass into the middle, and much more rarely, into the upper levels of the occupational hierarchy. In order to take advantage of this selective mechanism it is normally necessary to attend the secondary grammar school, although in certain areas this may be supplemented or replaced by the Technical High School or the grammar stream of a comprehensive or multilateral type of school. From the grammar school or one of its alternatives the school leaver may pass direct into employment, or, at the age of eighteen, may enter a university or other form of higher education for a further three or four years. In either case unless he or she is what is known as an "early leaver" from a grammar school

¹⁾ D.V. Glass, (ed.) *Social Mobility in Britain*. p. 307.

²⁾ Although it is sometimes claimed that 'streaming' within the primary school means that the ladder principle begins to operate at the age of seven or even earlier. See for example, B. Simon, *Intelligence Testing and the Comprehensive School*. Lawrence and Wishart, 1953.

the future employment is likely to be in the middle rather than the lower ranges of the occupational hierarchy.

This outline of certain aspects of the State system of education is strictly true only for the period since 1944. Prior to that date secondary education was available only to a small minority of children within the State system and free secondary education to an even smaller group. The Education Act of 1944 made free secondary education available to all children in State schools, including the secondary grammar schools, and education of the grammar type available in terms of ability to profit,¹⁾ rather than ability to pay. Nevertheless this reform, striking as it may appear at first glance, has not altered the fundamentally selective nature of the secondary system. While all forms of State secondary education are free, only those boys and girls selected for the grammar, and to a limited extent the technical type of secondary education will normally acquire the formal qualifications necessary to enter other than a manual or routine clerical occupation.

It is of course true that the abolition of fees in secondary grammar schools has made it easier for working class children to secure a grammar school place, and that a more generous system of maintenance grants has made it easier for them to stay there, thus extending educational opportunities and in consequence the possibility of social mobility upwards. On the other hand recent studies on the relationship between education and social class have shown all too clearly the limits to this educational ladder and the extent to which the State secondary system is still being used to *maintain* a high social status, rather than to *achieve* it.

One recent study, for example, has estimated what its authors call the relative "class chances" of working class and middle class boys in two widely different areas in England. Taking the proportions of the 10-11 age-group of children in each occupational group selected for admission to grammar schools in 1953, they found that the sons of professional workers, business owners, and managers, had roughly 3 to 4 times as good a chance of selection as the sons of skilled workers, and 7 times as good a chance of selection as sons of the unskilled.²⁾ These are approximate figures and vary a little both between the two areas and from year to year, but the general picture holds true that the higher the social origin the better the chances of selection for a grammar school.

¹⁾ This 'ability to profit' has of course to be measured by some kind of selection technique and intelligence tests have been widely used for this purpose.

²⁾ J. E. Floud, A. H. Halsey, F. M. Martin, *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann Ltd. 1956, p. 42.

While these figures refer to two areas only there is no reason to suppose that they are unrepresentative.¹⁾

This is not to suggest that the social composition of the grammar school is predominantly middle class. Indeed this will vary with changes in the social composition of the neighbourhood from which the school draws its pupils. Thus in certain London boroughs of a working class character working class children form easily the great majority of pupils.²⁾ Nevertheless the chance of a working class child entering a grammar school has not increased by very much.³⁾

So far we have been concerned only with "class chances" so far as entry to the grammar schools is concerned. Once in the school, however, the middle class pupil manages, by and large, to make more use of the opportunities it offers than his working class counterpart. Floud, Halsey and Martin conclude, for example, that "there are marked differences, according to their social origins, in the length of school life and opportunity for further education enjoyed by children at the same general level of ability",⁴⁾ a conclusion which has been confirmed nationally by a recent enquiry undertaken by the Ministry of Education into the problem of early leaving.⁵⁾ Finally, a study of the social origin of university entrants provides clear evidence of even larger differences in "class chances" at this stage in the scholarship ladder. Thus only 25% of admitted students with permanent addresses in England have fathers who are manual workers although 72% of the adult male population in England fall into that category. There are also large differences between universities in this respect, Cambridge admitting only 9%, London 21%, and what are often known as the English provincial universities 31%.⁶⁾

The conclusion to be drawn from such studies is that the children of working class parents are failing to make the most of the opportunities for social mobility offered to them by the educational system. The reasons why this should be so are complex, and by no means always crudely economic. Nor can they be dismissed as flowing automatically from hereditary differences in the distribution of intelligence. Indeed the study by Floud, Halsey and Martin indicates that the attitudes of parents to higher education and the general background of the home may be of crucial importance.

¹⁾ Central Advisory Council for Education (England), *Early Leaving*. H. M. S. O., 1954, pp. 17-21.

²⁾ See for example F. Campbell, *11+ and All That*, Watts, 1956.

³⁾ J. E. Floud, et. al. p. 33.

⁴⁾ *ibid.* pp. 146-7.

⁵⁾ Central Advisory Council for Education, *op. cit.* p. 143.

⁶⁾ R. K. Kelsall, *Report on an Inquiry into Applications for Admission to Universities*. Association of Universities of the British Commonwealth, 1957, pp. 9-10.

We have been concerned so far with the system of State-aided education, but outside the State system stand the independent schools, providing a parallel, self-contained system for the use of the middle and upper classes. Education in these schools is not free, and fees may be very high, especially in the so-called public schools. This independent sector of the educational system serves only a very small proportion of the population, but its importance lies not in its size but in its influence. Numerous studies have underlined the extent to which the products of such schools hold the leading positions in professional and business life even in the face of the undoubted challenge made by the maintained secondary system. Some of the public schools accept a few pupils from within the State educational system, but in the great majority of cases entry to such a school is dependent on parental wealth, rather than on ability irrespective of social origin. They thus play very little part in the selective mechanism which has been set up within the State system but rather have the function of protecting the children of the middle and upper classes from the possibility of downward mobility. At one and the same time they block the topmost rungs of the occupational ladder for all but the most able of the working classes. As Professor Glass has argued, "so long as the public boarding schools in particular remain outside the State system of secondary education, the 1944 Act cannot ... provide equality of educational opportunity."¹)

It is perhaps within the independent sector that the relationship between the educational system and social stratification is most obvious. All independent schools are "class" schools in the sense that they depend upon a specific social strata which is both able and willing to maintain them. They have been criticised harshly for their 'class' nature, but so far there has been no serious threat to their continued existence. Indeed every widening of educational opportunity for other social classes merely serves to strengthen them. Not only do the middle classes turn from the State schools to the private sector of education, but it has also frequently been observed that "the successful climbers up the State ladder almost invariably aim at sending their own offspring to schools in the independent system outside it."²) It is likely therefore that any attempt at the abolition or even the radical reform of these schools would founder on the class structure of contemporary society.³)

It would, however, be misleading to conclude from this that the edu-

¹) D.V. Glass, op. cit. p. 23.

²) J. Floud, "Educational opportunity and Social Mobility". *Year Book of Education*, 1950, p. 135.

³) See for example O. Banks, *Parity and Prestige in English Secondary Education*. Routledge and Kegan Paul, 1955, Ch. 15.

cational ladder does not function at all. Although the public schools block the way to the top and although working class children do not usually mount more than a few rungs, some children are able to use it to climb out of their class of origin and obtain an occupation socially much above that of their parents. Hence in considering the functioning of the educational system as an agency of social selection we should notice the extent to which it is successful as well as realise the extent of its failure. This is particularly necessary as it leads us to consider the further question of the effect on the educational system itself of having this role to play. We should not, for example, overlook the possibility that conflict will arise between purely educational considerations and the selective function of the school. This is a large and complex problem which cannot be given adequate consideration here. Instead, one example has been taken to illustrate the extent to which the social function of secondary education can dominate the educational scene.

It was the aim of the 1944 Education Act to achieve a period of secondary education for all children from the close of their primary schooling at the age of 11-12. Secondary grammar schools, consequently, were to be just one type of secondary school, and equal in terms of conditions and prestige to all the rest. Selection for the grammar type of education was to be on the grounds of ability and all secondary education was to be free.

Such a plan ignores the selective character of grammar school education. The grammar schools are hardly likely to be regarded by either parents or children as 'equal' to other types of secondary school when the grammar school alone provides the qualifications which are necessary to enter a middle class occupation. As a consequence the selection techniques are the subject of close and eager scrutiny. The "11+ examination" as it is popularly described, is accused of producing anxiety in the children and prejudicing the educational function of the primary school. As a result it is at present one of the most controversial topics in the English educational scene. In the event, local education authorities are under pressure not only to expand their grammar school provision but to revise their concept of the non-selective school. Recent years, therefore, have seen the development within the secondary modern school, of academic and vocational courses which allow certain of its school leavers to compete for occupations previously reserved for the pupil from the grammar school.¹⁾

Since 1944, moreover, the plans of the Ministry of Education have included technical high schools as part of the system of secondary edu-

¹⁾ See O. Banks, *op. cit.* Ch. 14.

cation. Like the grammar schools they are to be selective in nature, and one of their aims is to wean the exceptionally able boy from his former adherence to administrative and professional careers. Yet as the writer has argued elsewhere, under the influence of recent changes in the status of administrative and particularly minor clerical occupations the "grammar schools are already showing considerable interest in technical and engineering courses and are indeed claiming for themselves the function proposed for the technical high school."¹)

It is necessary, finally, to attempt to summarize the main thesis of this article. The argument has been put forward that the educational system is closely related to social mobility, for it is possible to use the system both in order to rise and to cushion the dangers of a fall. In addition the very fact that the schools have this function is of great importance in understanding developments within the educational system itself. Moreover, underlying all that has been said, is the strong but often concealed influence of the English class system upon the educational scene. This is not to suggest that the relationship we have been examining is adequately explored. Indeed the researches upon which this outline has been based have only been undertaken in recent years, and a great deal more remains to be done especially in illuminating the relationship between the educational system and the wider social structure. Nevertheless a start has been made in an exciting and practical field of study.

BIBLIOGRAPHY

1. T. S. SIMEY, "Class Conflict and Social Mobility". *Journal of the Royal Society of Arts*. No. 4987. Vol. CIV.
2. D. V. GLASS (ed), *Social Mobility in Britain*. Routledge & Kegan Paul.
3. J. E. FLOUD, A. H. HALSEY, F. M. MARTIN, *Social Class and Educational Opportunity*. Heinemann.
4. Central Advisory Council for Education (England), *Early Leaving*. H.M.S.O.
5. R. K. KELSALL, *Report on an Inquiry into Applications for Admission to Universities*. Association of Universities of the British Commonwealth.
6. O. BANKS, *Parity and Prestige in English Secondary Education*. Routledge & Kegan Paul.

¹) *ibid.* p. 243.

DER EINFLUSS DES ENGLISCHEN SCHULSYSTEMS
AUF DIE SOZIALE MOBILITÄT

von OLIVE BANKS, Liverpool

In dem vorliegenden Artikel bezeichnet soziale Mobilität Auf- und Abwärtsbewegung auf der Stufenleiter der nach ihrer sozialen Stellung oder ihrem Ansehen geordneten Berufsgruppen. Bestimmte Zweige des Schulwesens haben im Hinblick auf die soziale Mobilität eine ganz besondere Funktion zu erfüllen, insofern sie nämlich formale oder andere Qualifikationen verleihen, die eine erstrebenswerte Vorstufe für höher bewertete Berufe darstellen. In diesem Zusammenhang ist die *Grammar School* (Gymnasium) von ausschlaggebender Bedeutung, da sie den Hauptzugang zu solchen Qualifikationen öffnet. Dabei ist es gleichgültig, ob nun der Abschluß einer höheren Schulbildung erstrebt oder über sie der Weg zur Universität und zu anderen Formen höherer Bildung gesucht wird. In diesem Zusammenhang darf die besondere Rolle der unabhängigen höheren Schulen (z.B. *Public Schools*) nicht übersehen werden.

Seit dem Erlaß des Schulgesetzes von 1944 (*Education Act*) steht der Besuch weiterführender staatlicher Schulen, einschließlic der Gymnasien, allen Kindern kostenlos offen. Der Übergang auf ein Gymnasium richtet sich stärker danach, ob das Kind den Anforderungen der Schule nachkommen kann, als nach dem Geldbeutel der Eltern. Man sollte also annehmen, daß begabten Arbeiterkindern der Aufstieg zu angesehenen Berufen ungehindert offensteht. Kürzlich durchgeführte Untersuchungen haben jedoch gezeigt, daß das Schulsystem eher die Aufrechterhaltung eines hohen sozialen Niveaus der Schüler aus höheren Schichten begünstigt, als daß es Kindern aus den unteren Volksschichten den Aufstieg ermöglicht. Es ist zum Beispiel klar erwiesen, daß die Aussichten eines Kindes, die Ausleseprüfung für das Gymnasium zu bestehen, mit der Höhe des sozialen Niveaus steigen, und es kann fast gesagt werden, daß für ein Arbeiterkind die Aussichten, das Gymnasium zu besuchen, heute kaum größer sind als vor dem Kriege.

Auch innerhalb des Gymnasiums sind gewisse Klassenunterschiede zu beobachten, und zwar im Hinblick auf die Schulleistung und, noch ausgeprägter, hinsichtlich der Dauer des Schulbesuches. Kinder aus gehobenen Schichten (*middle classes*) gehen nicht nur im Durchschnitt länger zur Schule als Arbeiterkinder, auch die Wahrscheinlichkeit, daß sie später studieren, ist bei ihnen weitaus größer. Die Gründe für diese ungleiche Verteilung sind teils in der Unterschiedlichkeit der (getesteten) Intelligenz, teils in wirtschaftlichen Faktoren und besonders in der Verschiedenheit des familiären Milieus zu suchen. Die Tatsache, daß es unabhängige höhere Schulen gibt, trägt ebenfalls sehr dazu bei, daß Kinder aus gehobenen Schichten eine höhere Schulbildung erhalten und die für die höheren Berufsebenen notwendigen Qualifikationen erlangen. Auf diese Weise dienen diese Schulen der Aufrechterhaltung des sozialen Niveaus der Kinder aus gehobenen Schichten und fördern nur in geringem Maße die soziale Mobilität der Arbeiterkinder. Es ist sogar so, daß jeder Ausbau des Förderungswesens (Beihilfen usw.) innerhalb der staatlichen weiterführenden Schulen die Stellung der unabhängigen Schulen eher stärkt als schwächt.

Trotzdem macht dieses Schulsystem wenigstens einer Anzahl von Kindern den Weg zu sozialem Aufstieg frei. Wir müssen uns daher fragen, welche Wirkungen diese selektive Funktion auf die Struktur des gesamten Schulsystems ausübt. Aus diesem schwer zu übersehenden Fragenkomplex wählt Verf. ein auf die gegenwärtige Situation im Schulwesen bezogenes Beispiel, an dem sie ihre Auffassung erläutert. Sie ist der Meinung, daß seine selektive Funktion das Gymnasium von allen anderen weiterführenden Schulen abhebt und die Entwicklung dieser Schulen bestimmt.

INFLUENCE DU SYSTÈME SCOLAIRE ANGLAIS SUR LA MOBILITÉ SOCIALE

par OLIVE BANKS, Liverpool

Dans cet article, la mobilité sociale est définie comme un mouvement d'ascension ou de déclassement à l'intérieur d'une hiérarchie des groupes professionnels, basée sur le statut social ou le prestige qu'ils possèdent. Certaines branches du système scolaire ont un rôle spécial à jouer à l'égard de la mobilité sociale dans la mesure où elles confèrent, formellement ou non, une qualification qui constitue la première démarche vers des professions jouissant d'un haut prestige. La *grammar school* est à ce point de vue d'une importance cruciale en ce sens qu'elle constitue la "voie royale" pour l'acquisition de cette qualification, soit directement, soit parce qu'elle ouvre l'accès de l'université ou d'autres formes d'études supérieures. Il ne faut pas sous-estimer, non plus, dans cet ordre d'idées, le rôle spécial joué par les *public schools* indépendantes.

La loi scolaire (*Education Act*) de 1944 a ouvert à tous les enfants, gratuitement, l'accès de l'enseignement secondaire dans les écoles publiques, y compris les *grammar schools*, en considération de leurs capacités et non de leurs ressources. L'on pourrait penser qu'ainsi les enfants doués des milieux ouvriers pourraient atteindre sans difficulté les postes les plus enviés. En fait, cependant, des études récentes l'ont montré, le système scolaire tend plutôt à maintenir les privilèges de ceux qui proviennent d'un milieu social aisé qu'à permettre aux autres d'y atteindre. Il est désormais clair, par exemple, que les chances que possède un élève d'être sélectionné pour la *grammar school* sont proportionnelles à son niveau social. L'on pourrait presque dire qu'un enfant des milieux ouvriers n'a aujourd'hui guère plus de chances d'entrer au lycée qu'avant la guerre.

Au cours même des études secondaires, les différences de classes influent sur le rendement scolaire et plus spécialement sur la durée de la scolarité. En moyenne, les enfants des classes moyennes restent plus longtemps à l'école que ceux des familles ouvrières. Ils sont également beaucoup plus nombreux à vouloir poursuivre des études supérieures. Les raisons de cette disparité tiennent, semble-t-il, pour une part à des différences de niveaux d'intelligence établis conformément à certains tests, pour une autre à des facteurs économiques, mais surtout aux caractères du milieu familial d'origine. L'existence même d'établissements privés accroît les chances qu'ont les enfants de la classe moyenne de recevoir une meilleure éducation et, partant, d'accéder aux échelons supérieurs de la hiérarchie professionnelle. Elles aboutissent donc à maintenir les privilèges de ce milieu social et ne contribuent que dans une faible mesure à la promotion d'enfants de familles ouvrières. Bien plus, l'extension même des allocations d'études à l'intérieur du système scolaire officiel, au niveau du second degré, renforce plutôt qu'elle n'affaiblit la position des écoles privées.

Néanmoins, pour un certain nombre d'enfants, le système scolaire ouvre la voie d'une promotion sociale. Aussi doit-on se demander quels sont les effets de cette fonction de sélection sociale sur la structure du système lui-même. C'est là un champ d'études complexe que l'A. illustre d'un seul exemple tiré de l'actualité pédagogique. La fonction sélective exercée par la *grammar school* détermine la position qu'elle occupe par rapport aux autres types d'établissements du second degré et conditionne l'évolution de ces derniers.

DAS HAUPTPROBLEM DER DIDAKTIK

VON RICHARD MEISTER, Wien

Die pädagogische Reformbewegung, die sich schon im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts angekündigt hatte und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zum vollen Durchbruch gekommen ist, richtete sich zumal in Deutschland und Österreich vor allem gegen das *System Herbarts*. Als dessen Grundpositionen dürfen gemäß Herbarts Definition der Pädagogik als Wissenschaft¹⁾ betrachtet werden: 1. die Begründung der Pädagogik auf Philosophie, 2. die Aufstellung der Ethik und der Psychologie als Grundwissenschaften, 3. die Zuordnung der Ethik zum *Ziel*, der Psychologie zum *Wege* der Bildung, 4. der Anspruch des so gewonnenen Systems auf Allgemeingültigkeit. Es ist nun merkwürdig, daß die zwei stärksten Angriffe auf diese Positionen, nämlich die von W. Dilthey und P. Natorp, bis um die Jahrhundertwende so wenig unmittelbare Wirkung und endgültige Erschütterung gebracht haben. *Diltheys* Kritik wendet sich durch die Aufweisung der „historischen Bedingtheit der Bildungsideale“ gegen die Möglichkeit einer allgemein gültigen Pädagogik hinsichtlich der Erziehungsziele.²⁾ *Natorps* Angriff richtet sich gegen die Begründung des Weges der Bildung, also der Methodik, auf die Psychologie und wollte diese durch die Begründung sowohl des Zieles wie des Weges und der Mittel der Erziehung auf die philosophischen Wertwissenschaften Logik, Ethik und Ästhetik ersetzen.³⁾ Der Grund der so geringen unmittelbaren Wirkung war in ersterem Falle wohl die Belastung mit der ganzen Problematik des Historismus, in letzterem die Verbindung mit dem erkenntnistheoretischen Idealismus der Marburger Schule und der darauf beruhenden Lehre vom Aufbau des Bewußtseins. Gegenüber solchen fundamentalen Angriffen stellen sich die Erweiterungen der Grundwissenschaften durch Logik und Ästhetik bei anderen pädagogischen Theoretikern dieser Jahrzehnte nur als Modi-

¹⁾ *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, § 2: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse“.

²⁾ Wilhelm Dilthey, „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“. *S.-Ber. d. kgl. preussischen Akademie d. Wissenschaften zu Berlin, Phil.-hist. Kl. XXXV. Bd. 1888*, S. 807 ff., insbesondere S. 819 f. Diltheys Aufstellungen in dieser Richtung fanden erst seit dem 2. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in der kulturphilosophisch orientierten Pädagogik durch M. Frischeisen-Köhler, Ed. Spranger, Th. Litt u.a. ihre Fortsetzung und Klärung.

³⁾ Paul Natorp, *Philosophie und Pädagogik*. Elwert, Marburg 1909, S. 26 ff. Natorps Kritik hätte für eine über Herbart hinausgehende Theorie der Methode bedeutsam werden können, weil sie die Bedeutung der „Welt der Objekte“, also der gegenständlichen Seite des Unterrichtsprozesses für die Gestaltung der Methode erkannte; aber sie fand zunächst keinen entsprechenden Widerhall.

fikationen oder Zubauten zu der im wesentlichen beibehaltenen Begründung der Pädagogik auf philosophische Disziplinen durch Herbart dar.

Die *Kritik* an Herbarts Theorie des Unterrichts setzte an drei Punkten an: 1. der Begründung der Methode auf die Psychologie, 2. der Formalstufentheorie, 3. der drei Lehrarten, der bloß darstellenden, der analytischen und der synthetischen. Schon Pestalozzi hatte die Aufgabe der Erziehung dahin bestimmt, „einfach den Mechanismus der Natur nachzuahmen“. Dies bedeutete für den Unterricht (Erziehung von Kopf) die Nachbildung des Ganges „von verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen.“¹⁾ Demnach wäre die Frage nach der Begründung der Methode auf die Psychologie oder wie man auch sagen könnte, nach der Anwendung der Psychologie auf die Didaktik etwa folgendermaßen zu beantworten: Was sich im spontanen Prozeß der Erkenntnisgewinnung naturgemäß vollzieht, das hat der geführte Unterricht in Nachahmung jenes Prozesses kunstmäßig zu gestalten. Das war im wesentlichen auch der Standpunkt Herbarts hinsichtlich des Anwendungsproblems, sowohl in der älteren Fassung der Methode gemäß dem „Fortschreiten in der Bewegung des Gemütes durch Vertiefung und Besinnung“, wie in der späteren Fassung, der deutlich auf seine Apperzeptionspsychologie begründeten Formalstufentheorie.²⁾ Aber die Methode ist keine einfache Nachbildung des naturgegebenen Vorganges der Erkenntnisgewinnung, sondern allemal auch eine „Erfindung“; und diese hängt nicht nur von der subjektiv-psychischen Seite des Erkenntnisprozesses, sondern auch von den objektiven Gegebenheiten der Gegenstände ab. Zwar fehlt es sowohl bei Pestalozzi wie bei Herbart in der spezielleren Ausgestaltung des Unterrichtsverfahrens nicht an solchen Erfindungen, aber hinsichtlich der objektiven Gegebenheiten, der Lehrinhalte, galt sowohl für Pestalozzi sein Grundsatz des Ganges von verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen wie für Herbart und seine Schule die Formalstufentheorie allgemein und unterschiedslos für alle Fächer und Lehrinhalte.³⁾

Allerdings hat Herbart in der Unterscheidung der *drei Lehrarten* die Affinität bestimmter Lehrfächer zu bestimmten Lehrarten hervorgehoben, so der Länder- und Völkerkunde und der Geschichte zum darstel-

¹⁾ „Die Methode, eine Denkschrift Pestalozzis“, 1800 (*Pestalozzis Sämtliche Werke*, 13. Bd., S. 104 u. 108f.), *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801, (insbesondere 4. Buch § 14, 6. Buch § 5).

²⁾ *Allgemeine Pädagogik*, 2. Buch, 1. Kap. II und *Umriss pädagogischer Vorlesungen* § 67.

³⁾ Vgl. Alfred Petzelt, *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Kohlhammer, Stuttgart 1947, S. 219.

lenden, der Mathematik, Grammatik, Logik zum synthetischen Unterricht. Diesen Weg ist dann Otto Willmann konsequent weitergegangen; seine Unterscheidung von darbietender, erklärender und entwickelnder Methode (*Didaktik als Bildungslehre*, § 81–86) ist durchaus auf die Verwendung für bestimmte Lehrinhalte hin orientiert. Dazu kommt bei ihm noch ein weiteres: die drei Methoden unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Eignung für bestimmte Lehrinhalte, sondern auch hinsichtlich des Ausgangspunktes für deren Aneignung. Auch hierfür finden sich schon bei Herbart Andeutungen, so wenn er von dem synthetischen Unterricht als einem „Bauen aus eigenen Steinen“ spricht. Damit eröffnet sich für die Unterscheidung der drei Methoden ein neuer Aspekt von der technischen Seite des Unterrichts her: was nämlich dem Schüler für die Gewinnung einer neuen Erkenntnis geboten wird und was das Ziel dieser Gewinnung ist. Man kann in diesem Sinne geradezu zwischen dem Ausgangsgegenstand und dem Zielgegenstand des Unterrichts unterscheiden. Dann fällt beim darstellenden Unterricht der Ausgangsgegenstand (das Gezeigte oder Erzählte) mit dem Zielgegenstand zusammen; beim erklärenden Unterricht ist der Zielgegenstand im Ausgangsgegenstand (z.B. bei der Erläuterung eines Schriftwerkes oder Bildwerkes oder der Erkenntnis einer Landschaftsform aus der Karte) enthalten; beim entwickelnden Unterricht (gleichgültig, ob er sich der fragenden Form bedient oder nicht) bilden herbeizuholende Erfahrungen oder bisherige Kenntnisse der Schüler den Ausgangsgegenstand, der Zielgegenstand ist aber eine durch denkende Arbeit gewonnene neue, in den Ausgangsgegenständen noch nicht enthaltene Erkenntnis.¹⁾

Der Hauptstrom der Diskussion um die Methode sowohl in der Theorie als auch insbesondere in der Praxis des Unterrichts der Volksschule wie der höheren Schule ging aber in entgegengesetzte Richtung, nämlich nach der subjektiven Seite des Aneignungsprozesses. Indem man die drei Methoden Herbarts mit der Unterscheidung von vortragender und fragender Lehrweise in Verbindung brachte und die darstellende Methode mit der vortragenden, die entwickelnde mit der fragenden Lehrweise gleichsetzte, weiterhin die darstellende Methode geradezu verwarf und auch für die erklärende Methode die fragende Lehrweise verlangte, kam man schließlich zur Forderung des fragend-entwickelnden Unterrichts als der allein berechtigten Methode, also zu einem förmlichen *Methodenmonismus*.²⁾

¹⁾ R. Meister, *Beiträge zur Theorie d. Erziehung*, 2. Aufl. Sexl, Wien 1947, S. 170 f.

²⁾ Über diese Bewegung, namentlich unter Führung von Friedrich Wilhelm Dörpfeld, vergleiche man etwa die Kritik von Wilhelm Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, III. Bd. 2. Aufl. H. Beyer u. Söhne, Langensalza 1912, S. 262 ff.

Den Höhepunkt und gewissermaßen Abschluß der Kritik an Herbarts Theorie der Methode brachte der Bruch mit seinem pädagogischen System, wie er sich innerhalb der pädagogischen *Reformbewegung* seit der Jahrhundertwende vollzogen hat. Diese verwarf sowohl die Formalstufentheorie, in der sie mit Recht das Kernstück von Herbarts Didaktik sah, wie den fragend-entwickelnden Unterricht, der vielen als das Endergebnis des Methodenstreites innerhalb der Schule Herbarts und der ihr nahestehenden Pädagogik galt. In der Kritik der Formalstufentheorie wandte man sich nicht nur gegen den in der Tat sehr angreifbaren Anspruch auf Allgemeingültigkeit für alle Lehrinhalte, sondern erklärte sie für eine unerträgliche Fessel der „schaffenden Formkraft des Lehrers.“¹⁾ Der fragend-entwickelnden Methode aber sprachen ihre Kritiker gerade das ab, was ihre Anhänger als ihren Vorzug erklärten, die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch zu nehmen, um dadurch zur Selbständigkeit zu erziehen. Sie behaupteten im Gegenteil, daß sie das ganze Denken des Schülers durch die Fragenkette festlege und die Gedankenentwicklung zu keinem natürlichen Wachstum kommen lasse. Die große und positive Bedeutung der pädagogischen Reformbewegung nach der Jahrhundertwende war die Auflockerung der gesamten Problematik der Erziehung in Theorie und Praxis. Sie hat dadurch der Theorie Anregungen zu neuen Fragestellungen gegeben bis zu den grundsätzlichen über das Wesen der Erziehung und den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Und sie hat für die Praxis der Erziehung in Familie und Schule vielfach aufklärend und befreiend gewirkt und manches Veraltete und Erstarrte aus dem Unterricht entfernt und so der Lehrerschaft den Mut zu neuen methodischen Erfindungen verliehen. Es kann aber auch nicht geleugnet werden, daß die Reformbewegung oft genug in zu weitgehender Verallgemeinerung ihrer Parolen, wie der Pädagogik vom Kinde aus, der schöpferischen Kräfte des Kindes, der Spontaneität, des Arbeitsprinzips, der Einseitigkeit verfiel und im ganzen genommen zu keinem Neubau eines pädagogischen Systems geführt hat.²⁾ Dies gilt namentlich auch von der Theorie der Methode. Jenen Grundströmungen der Reformbewegung zufolge wurde die subjektive Seite des Bildungsprozesses weitaus überbetont und an die Stelle des Methodenmonismus der fragend-entwickelnden Lehrweise trat der der *Arbeitsmethode*. Vor allem übersah man, daß das Arbeitsprinzip an sich noch keine Methode ist, sondern erst in der Verbindung mit besonderen gegenständlichen Auf-

¹⁾ Hugo Gaudig, *Didaktische Prälieden*, 2. Aufl. Teubner, Leipzig 1921, S. 1 ff.

²⁾ Vgl. hierzu auch Hans Sprenger in dem sehr lesenswerten Geleitwort zur 2. Aufl. Friedrich Copei, *Das fruchtbare Moment des Bildungsprozesses*. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1950, S. 8.

gaben zur Ausbildung von Methoden führen kann. So kam es, wenigstens im breiten Strom der Bewegung, zu der Forderung, alles und jedes im Unterricht zu „erarbeiten“, auch wo es nur ein schlichtes Lernen geben konnte, und zur Verwerfung jeglicher Art von Rezeptivität, auch dort, wo gerade diese durch innige Ergriffenheit und beseeltes Erleben eine echte Bildungswirkung zu geben vermochte.

Die großen Führer der Bewegung, Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner, haben allerdings solche Einseitigkeiten zu vermeiden versucht und der Arbeitsmethodik durch gegenständliche Aufgaben ein festes Gefüge zu geben unternommen. Zwar ist Gaudigs „freie geistige Arbeit“ zunächst auch nur ein Prinzip; und in der Überbetonung der Spontaneität ist er nicht frei von Einseitigkeiten gewesen.¹⁾ Gemäß jenem Prinzip der Spontaneität liegen die Bereicherungen der Methodik durch Gaudig in der Auffindung neuer Wege der Schüleraktivität und freien Tätigkeit der Klasse, wie Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung, Gruppenunterricht, Schülerfrage und Schülervortrag, freies Schülergespräch. Der gegenständlichen Seite des Unterrichtsvorgangs zugewendet ist bei Gaudig die Einführung der Schüler in die verschiedenen Formen der Arbeitstechnik: des Auswendiglernens, Beschreibens und Schilderns, Erzählens, Erläuterns von Texten, der Verwertung von Hilfsmitteln wie des Lexikons u.dgl. Doch ist diese Methode erst einmal von den Schülern zu erlernen und als solche eigentlich Ziel des Unterrichts, nicht dessen Weg als didaktische Methode. Diese, die Methode des Lehrers, besteht im wesentlichen in Vormachen und Nachmachenlassen mit dem Ziel der Führung der Schüler zur selbständigen Handhabung von Arbeitstechniken.²⁾ Und diese Methode ist die gleiche für alle Fächer, die geisteswissenschaftlichen, die naturwissenschaftlichen und die technischen. Im Gegensatz zu den Verfechtern einer ausschließlichen Geltung der Arbeitsmethode für alle Fächer und Lehrinhalte hat Kerschensteiner diese auf einen bestimmten Bereich, nämlich den rational überprüfbarer Einsichten und Werkarbeiten beschränkt: „Erarbeiten lassen sich nur rationale Einsichten und selbst prüfen lassen sich nur Arbeiten, die entweder einer mit Maß und Zahl und Gewicht arbeitenden Außenschau oder der logisch durchführbaren Innenschau zugänglich sind. Andere Werte lassen sich nur erleben.“³⁾ Kerschensteiner hat im Anschluß an John Dewey (in

¹⁾ Man vgl. etwa einen Satz wie „Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen.“ (*Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*, 4. Aufl. Hirt, Breslau 1925, S. 33).

²⁾ Vgl. hierzu Georg Geissler, *Das Problem der Unterrichtsmethode*. J. Beltz, Weinheim, S. 5.

³⁾ Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*. 7. Aufl. Teubner, Leipzig 1928, S. 84.

seiner Schrift: *How We Think*) folgende Stufen für die Arbeitsmethode unterschieden: 1. Auftreten von Schwierigkeiten, die den Schüler zum Fragen veranlassen; 2. Vermutungen für die Lösung der Schwierigkeiten; 3. vernunftgemäßes Prüfen der Vermutungen; 4. die Verifikation der Lösung durch Außenschau oder Innenschau. Noch schärfer hat Otto Scheibner die „Grundform des Arbeitsvorganges“ in Stufen zu gliedern unternommen: „1. Es wird ein Arbeitsziel gesetzt oder eine gestellte Arbeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfaßt. 2. Es werden die Arbeitsmittel aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit geprüft, ausgewählt und geordnet. 3. Es wird ein Arbeitsweg als Plan entworfen und in Arbeitsabschnitte gegliedert. 4. Es werden die einzelnen Arbeitsteile und Arbeitsschritte als in sich selbständige Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten. 5. Es wird das Arbeitsergebnis erfaßt, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet.“ Man wird wohl nicht ohne Berechtigung sagen dürfen, daß damit eine Art Rückwendung zur Formalstufentheorie vollzogen ist, die die Gefahr in sich bergen könnte, den durch den Arbeitsvorgang gegebenen Stufengang der Methode zu einem zwar psychologisch begründeten, aber gegenüber den Gegenständen indifferenten Verfahren zu machen, mit dem Anspruch auf allgemeine Verbindlichkeit für alle Fächer und Lehrinhalte. Dieser Gefahr ist Scheibner durch den Rückgang auf die Unterschiede der Fächer und Stoffe entgangen, der ihm den Weg zur Aufstellung von „Hauptformen“ der Arbeit eröffnete.

Scheibner hat die Differenzierung der Hauptformen des Arbeitsvorgangs nach den Klassen der Gegenstände in zwei verschiedenen Fassungen gegeben. Die ältere unterscheidet die Arbeit a) am anschaulichen, b) am sprachlich gefaßten, c) am gedanklichen, d) am darzustellenden Gegenstände.¹⁾ Es ist unschwer zu erkennen, daß die ersten drei den Methoden Herbarts oder, besser gesagt, Willmanns, der darbietenden, erklärenden und entwickelnden, entsprechen, während die Arbeit am darzustellenden Gegenstände als besondere Methode der auf Gegenstände der Gestaltung gerichteten Unterrichtsarbeit hinzutrat, da sie in der Dreiteilung des auf Wissensgegenstände gerichteten Unterrichts nicht untergebracht werden konnte.

Die spätere Fassung unterscheidet folgende arbeitstechnische Möglichkeiten:

„1. Die hinstellende Arbeit: Der Stoff wird im Unterrichte z.B. vortragen, erzählt, demonstriert, aus dem Bilde oder der Karte oder der

¹⁾ In H. Gaudig, *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. S. 40 und *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*. Quelle & Meyer, Leipzig 1928, S. 49.

Wirklichkeit abgelesen, als Fertigkeit vorgeführt oder vorgemacht und anschauend ergriffen, beschrieben, zerlegt, erklärt, durchspürt.

2. Die herstellende Arbeit: Der Stoff wird z. B. gewonnen, entdeckt, ersonnen, entwickelt, aus Teilen zum Gebilde zusammengetragen und gefügt, aus Quellen erhoben; er wird „erarbeitet“, nicht als Gegebenes „bearbeitet“.

3. Die darstellende Arbeit: Der Stoff wird z. B. sprachlich gestaltet (Erlebnisaufsatz), findet graphischen Ausdruck (freie Kinderzeichnung), schlägt sich im Werkstück gestaltenden Schaffens nieder (Relief im Sandkasten), wird „gespielt“ (szenische Darstellung).

4. Die übende Arbeit: Der Stoff wird einprägend durchlaufen, memoriert, repetiert, in wiederholender Anwendung bewegt, zur Aufgabenlösung verwertet.“¹⁾

In dieser späteren Fassung erscheint die frühere Unterscheidung der Methoden nach den Gegenständen durchbrochen, indem in der hinstellenden Arbeit nicht nur Gegenstände des Wissens, sondern auch Fertigkeiten, die vorgeführt oder vorgemacht werden, einbezogen sind. Scheibner hat seine Einteilung damit begründet, daß die unterrichtliche Behandlung eines Stoffes eine doppelte Blickwendung hat, je nachdem wir „den Standort im Stoffe nehmen oder den Arbeitsvorgang von dem Träger der Arbeit aus betrachten.“ Dadurch wird aber die Gliederung der Methoden uneinheitlich. So hoch also Scheibners Verdienste um den Fortschritt zu einem Neubau der Unterrichtsmethode gewertet werden dürfen, indem er die Bedeutung, ja den Primat des Gegenstandes für die Form der Arbeit betont²⁾ und dadurch zur Überwindung jeglichen Methodenmonismus' Wesentlichstes beigetragen hat, so entläßt uns doch die Betrachtung seines Versuches der Unterscheidung von Hauptformen der Methode mit einer offenen Frage, nämlich der, ob es denn überhaupt möglich ist, die verschiedenen Gesichtspunkte der Formung der Methode nach den gegenständlichen Gegebenheiten und den Stufen des Arbeitsvorganges in *einer* Einteilung unterzubringen.

Eben hier hat Fr. X. Eggersdorfer eingesetzt. Er unterscheidet dreierlei Normen des Unterrichtsaufbaues, die psychologischen, die logisch-sachlichen und die didaktischen: „Drei Rücksichten bestimmen die Gestaltung einer unterrichtlichen Einheit: 1. die psychischen Aneignungsstufen mit ihrer Abfolge von Aufnehmen, Durchdringen, Verwenden; 2. die innere Eigenart des Stoffes, die abwechselnd Beobachtung, Erklärung, Darstellung oder Entwicklung verlangt; 3. die unterrichtliche

¹⁾ O. Scheibner, *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*. 2. Aufl. Quelle & Meyer, Leipzig 1930.

²⁾ O. Scheibner, a.a.O. S. 112.

Arbeitsweise, die in verschiedenem Grade an die Leitung des Lehrers gegeben ist. Am stärksten ist der Initiative der Klasse freigegeben. Am stärksten ist der Stoff auf die Unterrichtsform." ¹⁾ Er gibt den Punkt des Unterrichtspunktes für die Gliederung der Methoden:

„1. Der Unterrichtsstoff ist in der Wirklichkeit gegeben (als wahrnehmbarer äußerer oder innerer Vorgang), Typus des beobachtenden Unterrichts.

2. Der Unterrichtsstoff ist in der Darstellung gegeben (ein Text in sachlicher oder dichterischer Form, eine bildhafte, graphische, plastische, konstruktive Darstellung), Typus des erklärenden Unterrichts.

3. Der Unterrichtsstoff ist in der Vorstellung gegeben (Darstellung durch die anschauliche, künstlerische oder wissenschaftlich gestaltende Phantasie), Typus des darstellenden Unterrichts.

4. Der Unterrichtsstoff ist in einem Denkproblem gegeben (Verwirklichung in einer logischen Entwicklung und Lösung der Aufgabe), Typus des entwickelnden Unterrichts.“²⁾

Diese Gliederung der Unterrichtsformen ist auch für die beiden anderen „Rücksichten“ maßgebend, indem das Grundschema der psychischen Aneignungsstufen, nämlich Aufnehmen, Durchdringen, Verwendung (Erfassen, Begreifen, Darstellen; Erarbeiten, Verarbeiten, Verwerten) nach den verschiedenen Unterrichtsformen abgewandelt wird, und die „unterrichtliche Arbeitsweise“ verschiedene Tätigkeiten von Lehrer und Schüler je nach den Unterrichtsformen und den ihnen zugrundeliegenden Verschiedenheiten der Unterrichtsstoffe nach ihrer Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang zum Einsatz bringt. Hierbei zeigt sich allerdings eine gewisse Schwierigkeit bei den darstellenden Lehrformen; sie dienen einerseits der „darbietenden Gestaltung des Lehrers“, andererseits der „praktischen Gestaltung des Schülers.“ Darin wird aber auch ein Unterschied der Gegenstände selbst (nicht bloß nach ihrer Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang) sichtbar, im vorliegenden Falle die Unterscheidung in Gegenstände des Wissens, die die darbietende Gestaltung des Lehrers vermittelt, und Gegenstände des Gestaltens, die die praktische Gestaltung durch den Schüler zum Ziel hat, indem sie den Gegenstand werkhafte schafft.³⁾ Daraus, so scheint es, ergibt sich eine Unterscheidung der „Rücksicht auf die innere Eigenart des Stoffes“ in eine auf die Eigenart des Gegenstandes selbst und in eine

¹⁾ Franz Xaver Eggersdorfer, *Jugendbildung*. Kösel-Verlag, München, 6. Aufl. 1956, S. 371.

²⁾ Ebenda, S. 357 f.

³⁾ Ebenda, S. 400–413.

auf die Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang bezügliche. Sollte nicht die Unterscheidung von Zielgegenstand und Ausgangsgegenstand hier den Ausweg bieten? Dann aber müßten für die Differenzierung der Methoden noch mehr Dimensionen angenommen werden, als dies Eggersdorfer getan hat.¹⁾

Jede Unterrichtssituation ist eine geführte Begegnung des Schülers mit einem Bildungsgute. Dieses Bildungsgut ist stets ein Gegenstand, der entweder im Wahrnehmen von Physischem oder Erleben von Psychischem oder als ein objektiviertes Geistiges (Kulturobjekt im weitesten Sinne) gegeben ist. Solche Gegenstände werden von seiten des Lernenden durch psychische Akte erfaßt, die je nach der Eigenart des Gegenstandes und seiner geistigen Struktur verschieden und diesen angemessen, psychisch adäquat sind.²⁾ Außerdem sind diese Akte noch je nach dem Stande der geistigen Entwicklung des sie Setzenden abgestuft. Solche Begegnungen finden schon in frühester Kindheit auch ohne Führung des Kindes und Jugendlichen durch Erwachsene statt: in den sensomotorischen Kreisprozessen, in der Gewinnung von Erfahrungen und Einsichten. Schon aus der Natur dieser spontanen Begegnungen ergeben sich drei Dimensionen oder Bezüge: auf den Gegenstand, auf den ihm adäquaten Akt und auf die entwicklungsbedingte Abgestuftheit dieses Aktes.

Die absichtsgeleitete und planmäßige Gestaltung solcher Begegnungen ist die Aufgabe des Unterrichts. Er hat den Gegenstand gemäß seiner geistigen Struktur und dem adäquaten Akt für die Aneignung im Bildungsprozeß zu formen und gemäß den Arbeitsmöglichkeiten an dem jeweiligen Stoff die Tätigkeit von Lehrer und Schülern unter möglichster Aktivität der Schüler zu ordnen und schließlich diese Tätigkeit, da alle Erziehungsarbeit sich an der Bildung des einzelnen Schülers verwirklicht,

¹⁾ Ich habe einen solchen Versuch in knappen Grundzügen erstmalig vorgelegt in der Abhandlung „Die Bedeutung einer Allgemeinen Theorie der Erziehung für die Erziehungspraxis“ (in: *Schule u. Erziehung*. Österr. Bundesverlag – Verlag für Jugend und Volk, Wien 1951, S. 5 f.)

²⁾ Der Begriff des Aktes ist hier in einem weiteren Sinne gefaßt: als die Gesamtheit der von Lernenden eingesetzten psychischen Tätigkeit; als eine besondere und zwar die höchste Klasse heben sich darin die im engeren Sinne so zu nennenden geistigen Akte heraus, durch welche im Bildungsprozeß die in den Kulturgütern objektivierten Sinngehalte wiederverlebendigt, resubjektiviert werden (vgl. R. Meister „Geistige Objektivierung und Resubjektivierung: Kultur und Erziehung“, in: *Wz. Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik*, I. Bd., 1947, S. 56 ff.). Auf die Frage, inwieweit es seelische Erlebnisse ohne auf sie gerichtete Akte gibt, braucht hier nicht eingegangen zu werden. Denn sie liegen außerhalb des Bereiches des Unterrichts, da dieser es immer mit einem Gegenstand zu tun hat, und jeder Gegenstand einen auf ihn gerichteten Akt bedingt (vgl. hierzu Theodor Lipps, *Leitfaden der Psychologie*, 3. Aufl. Engelmann, Leipzig 1909, S. 20 ff., Harald Lassen, „Zum Problem der Einheit des Bewußtseins.“ *Archiv f.d. gesamte Psychologie*, 112. Bd., S. 392 ff.).

Arbeitsweise, die in verschiedenem Grade an die Leitung des Lehrers gebunden oder der Initiative der Klasse freigegeben ist. Am stärksten ist dabei der Einfluß des Stoffes auf die Unterrichtsform." ¹⁾ Er gibt den entscheidenden Gesichtspunkt für die Gliederung der Methoden:

„1. Der Unterrichtsstoff ist in der Wirklichkeit gegeben (als wahrnehmbarer äußerer oder innerer Vorgang), Typus des beobachtenden Unterrichts.

2. Der Unterrichtsstoff ist in der Darstellung gegeben (ein Text in sachlicher oder dichterischer Form, eine bildhafte, graphische, plastische, konstruktive Darstellung), Typus des erklärenden Unterrichts.

3. Der Unterrichtsstoff ist in der Vorstellung gegeben (Darstellung durch die anschauliche, künstlerische oder wissenschaftlich gestaltende Phantasie), Typus des darstellenden Unterrichts.

4. Der Unterrichtsstoff ist in einem Denkproblem gegeben (Verwirklichung in einer logischen Entwicklung und Lösung der Aufgabe), Typus des entwickelnden Unterrichts." ²⁾

Diese Gliederung der Unterrichtsformen ist auch für die beiden anderen „Rücksichten“ maßgebend, indem das Grundschema der psychischen Aneignungsstufen, nämlich Aufnehmen, Durchdringen, Verwendung (Erfassen, Begreifen, Darstellen; Erarbeiten, Verarbeiten, Verwerten) nach den verschiedenen Unterrichtsformen abgewandelt wird, und die „unterrichtliche Arbeitsweise“ verschiedene Tätigkeiten von Lehrer und Schüler je nach den Unterrichtsformen und den ihnen zugrundeliegenden Verschiedenheiten der Unterrichtsstoffe nach ihrer Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang zum Einsatz bringt. Hierbei zeigt sich allerdings eine gewisse Schwierigkeit bei den darstellenden Lehrformen; sie dienen einerseits der „darbietenden Gestaltung des Lehrers“, andererseits der „praktischen Gestaltung des Schülers.“ Darin wird aber auch ein Unterschied der Gegenstände selbst (nicht bloß nach ihrer Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang) sichtbar, im vorliegenden Falle die Unterscheidung in Gegenstände des Wissens, die die darbietende Gestaltung des Lehrers vermittelt, und Gegenstände des Gestaltens, die die praktische Gestaltung durch den Schüler zum Ziel hat, indem sie den Gegenstand werkhafte schafft. ³⁾ Daraus, so scheint es, ergibt sich eine Unterscheidung der „Rücksicht auf die innere Eigenart des Stoffes“ in eine auf die Eigenart des Gegenstandes selbst und in eine

¹⁾ Franz Xaver Eggersdorfer, *Jugendbildung*. Kösel-Verlag, München, 6. Aufl. 1956, S. 371.

²⁾ Ebenda, S. 357 f.

³⁾ Ebenda, S. 400–413.

auf die Eigenart für das Aneignen im Bildungsvorgang bezügliche. Sollte nicht die Unterscheidung von Zielgegenstand und Ausgangsgegenstand hier den Ausweg bieten? Dann aber müßten für die Differenzierung der Methoden noch mehr Dimensionen angenommen werden, als dies Eggersdorfer getan hat.¹⁾

Jede *Unterrichtssituation* ist eine geführte Begegnung des Schülers mit einem Bildungsgute. Dieses Bildungsgut ist stets ein Gegenstand, der entweder im Wahrnehmen von Physischem oder Erleben von Psychischem oder als ein objektiviertes Geistiges (Kulturobjekt im weitesten Sinne) gegeben ist. Solche Gegenstände werden von seiten des Lernenden durch psychische Akte erfaßt, die je nach der Eigenart des Gegenstandes und seiner geistigen Struktur verschieden und diesen angemessen, psychisch adäquat sind.²⁾ Außerdem sind diese Akte noch je nach dem Stande der geistigen Entwicklung des sie Setzenden abgestuft. Solche Begegnungen finden schon in frühester Kindheit auch ohne Führung des Kindes und Jugendlichen durch Erwachsene statt: in den sensomotorischen Kreisprozessen, in der Gewinnung von Erfahrungen und Einsichten. Schon aus der Natur dieser spontanen Begegnungen ergeben sich drei Dimensionen oder Bezüge: auf den Gegenstand, auf den ihm adäquaten Akt und auf die entwicklungsbedingte Abgestuftheit dieses Aktes.

Die absichtsgeleitete und planmäßige Gestaltung solcher Begegnungen ist die Aufgabe des Unterrichts. Er hat den Gegenstand gemäß seiner geistigen Struktur und dem adäquaten Akt für die Aneignung im Bildungsprozeß zu formen und gemäß den Arbeitsmöglichkeiten an dem jeweiligen Stoff die Tätigkeit von Lehrer und Schülern unter möglicher Aktivität der Schüler zu ordnen und schließlich diese Tätigkeit, da alle Erziehungsarbeit sich an der Bildung des einzelnen Schülers verwirklicht,

¹⁾ Ich habe einen solchen Versuch in knappen Grundzügen erstmalig vorgelegt in der Abhandlung „Die Bedeutung einer Allgemeinen Theorie der Erziehung für die Erziehungspraxis“ (in: *Schule u. Erziehung*. Österr. Bundesverlag – Verlag für Jugend und Volk, Wien 1951, S. 5 f.)

²⁾ Der Begriff des Aktes ist hier in einem weiteren Sinne gefaßt: als die Gesamtheit der von Lernenden eingesetzten psychischen Tätigkeit; als eine besondere und zwar die höchste Klasse heben sich darin die im engeren Sinne so zu nennenden geistigen Akte heraus, durch welche im Bildungsprozeß die in den Kulturgütern objektivierten Sinngehalte wiederverlebendigt, resubjektiviert werden (vgl. R. Meister „Geistige Objektivierung und Resubjektivierung: Kultur und Erziehung“, in: *Wz. Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik*, I. Bd., 1947, S. 56 ff.). Auf die Frage, inwieweit es seelische Erlebnisse ohne auf sie gerichtete Akte gibt, braucht hier nicht eingegangen zu werden. Denn sie liegen außerhalb des Bereiches des Unterrichts, da dieser es immer mit einem Gegenstand zu tun hat, und jeder Gegenstand einen auf ihn gerichteten Akt bedingt (vgl. hierzu Theodor Lipps, *Leitfaden der Psychologie*, 3. Aufl. Engelmann, Leipzig 1909, S. 20 ff., Harald Lassen, „Zum Problem der Einheit des Bewußtseins.“ *Archiv f.d. gesamte Psychologie*, 112. Bd., S. 392 ff.).

nach der Individualität der einzelnen Schüler zu modifizieren. Daraus ergeben sich wiederum drei Dimensionen oder Bezüge: auf den Gegenstand nach seiner didaktischen Formung, auf die Tätigkeit der beteiligten Personen, des Lehrers und der Schüler, auf die individuellen Unterschiede der Schüler. Natürlich wird die Individualität auch schon in der spontanen Begegnung mitbestimmend sein, und es könnte daher deren Bezug auch schon dem auf die entwicklungsbedingte Abgestuftheit des Aktes angereicht werden. Aber für die Gestaltung der Methode wird die Individualität doch erst in der geführten Begegnung maßgeblich werden, während die drei oben angeführten Bezüge der spontanen Begegnung schon in der Form, in der sie in dieser wirksam werden, für die Gestaltung der Methode richtunggebend sind.

Jede dieser *sechs Dimensionen* untersteht einem bestimmten Prinzip, das zugleich Kriterium für die Richtigkeit der gestalteten und gewählten Methode im Hinblick auf die besondere Dimension ist: 1. der Gegenstandsbezug dem Prinzip und Kriterium der Sachgemäßheit, 2. der Aktbezug dem der psychischen Adäquatheit, 3. der Entwicklungsbezug dem der Entwicklungsgemäßheit, 4. der didaktische Sachbezug dem der Planmäßigkeit, 5. der didaktische Personbezug dem der möglichsten Schüleraktivität, 6. der Individualitätsbezug dem des Individualisierens. Dies soll im folgenden näher erläutert werden.

Die Gegenstände. Hier bietet sich zunächst schon die herkömmliche Unterscheidung von Kenntnissen (Erfahrenes und Erlebtes, Vorgestelltes und durch die Phantasie Gebildetes, Erkanntes und Erdachtes) und Fertigkeiten (als Mittel des Ausdrucks, der Verständigung und der Darstellung bis zum werkhafte Gestalten) dar. Damit sind aber selbst die Grundklassen der Gegenstände des Unterrichts als des Aufbaues einer Objektwelt im Schüler noch nicht erschöpft; zu ihnen gehören auch die Gegenstände des Wertens und die des Wollens und Handelns: die Werte und Zwecke. Aus der Unterteilung dieser Grundklassen ergeben sich die Sachgebiete der Wissenschaftsfächer, der Zeichensysteme (z.B. Schrift), Techniken, Künste, Wertklassen, Handlungsbereiche. Innerhalb dieser Klassen wird die Aufgliederung der Gegenstände noch zu weiteren und weitestgehenden Spezialisierungen führen müssen, z.B. zur Umgrenzung von Gegenständen wie den Buchstaben als konventionellen Zeichen der Laute, den Wörtern als akustischen und motorischen Gestalten in der Rede, als optischen Gestalten in der Schrift und als Bedeutungsträgern im Verstehen des Gesprochenen und Gelesenen, den Zahlen und Raumgebilden und den Beziehungen zwischen ihnen und Operationen mit ihnen und zahllosen anderen mehr. Und alle diese Gegenstände haben ihre besonderen Strukturen und demgemäß adäquaten Akte der Erfassung.

Die Analyse der Gegenstände auf ihre geistige Struktur hin wird also die erste Aufgabe für die Findung einer Methode sein müssen.

Die Akte. Auch diese zur Aneignung eines gegenständlichen Bildungsgutes eingesetzten psychischen Tätigkeiten und in ihrer höchsten Form die geistigen Akte im engeren Sinne, lassen sich zunächst nach den Gegenständen gliedern in solche a) des Aufnehmens und Merkens, des Urteilens und denkenden Schaffens, b) des Bezeichnens, Ausdrückens, Darstellens und werkhafte Gestaltens, c) des Werterlebens und Werturteilens, d) des Wollens und Handelns. Für alle diese gilt die Forderung der Adäquatheit zum Gegenstande oder der Abgestimmtheit von Akt und Gegenstand. So können Sachverhalte nur durch Urteile, Wertgehalte nur durch Werterlebnisse, sittliche Zwecke nur durch verpflichtendes Wollen und Handeln und bloß durch das Gedächtnis aufzunehmende und zu behaltende Gegenstände wie Vokabeln und Sprachformen, Daten und Begebenheiten nur durch lernendes Einprägen, Bewegungsfiguren und technische Handgriffe nur durch Vormachen und Nachmachenlassen und wiederholtes Einüben erworben werden. Schon aus der Beobachtung dieser psychischen Adäquatheit ergeben sich wichtige Abgrenzungen von Lern-, Arbeits- und Erlebnismethoden. Auch die Analyse dieser Akte wird wie die der Gegenstände zu weitestgehenden Spezialisierungen (z.B. beim Lesenlernen, beim Übersetzen aus einer Fremdsprache) führen.

Die entwicklungsbedingten Abstufungen. Die der Erfassung des Gegenstandes dienenden Akte sind auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen verschieden sowohl gemäß dieser Abstuftheit als auch gegenüber den Akten des reifen seelischen Lebens. So wird z.B. zu überlegen sein, welche Denkleistungen den verschiedenen Altersstufen zugemutet werden dürfen, wann sich eine bestimmte Art des Gefallens und weiterhin des ästhetischen Wertens und Beurteilens ausbildet, wie die Entwicklung des sittlichen Wollens altersbedingt durch Verbots- und Gebotsgehorsam, durch Ausbildung der Arbeitstugenden von der Spiel- zur Arbeitshaltung, durch Einordnen in die Spielgruppe und die arbeitende Schulkasse, durch Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben im Gemeinschaftsleben der Schule fortschreitet. Hierbei wird auch eine Abstufung der entsprechenden Gegenstände des Unterrichts nach Faßlichkeit und Leistungsbeanspruchung vorgenommen werden müssen, von der Wahl des Spielzeuges bis zu den Gegenständen des Wissens und Gestaltens, der Lektüre, der Kunstbetrachtung, der sozialen und staatsbürgerlichen Erziehung. In der Auseinandersetzung der heranwachsenden Generation mit den Kulturgütern und den objektiven Forderungen des Lebens werden so entwicklungsgemäß abgestufte Reihen

gleichsam in einem „psychologischen Interpolationsverfahren“ eingeschaltet werden müssen.¹⁾

Der didaktische Sachbezug. Die Gegenstände, wie sie auf Grund der Dimension des Gegenstandsbezuges aufgewiesen wurden, bilden das Ziel der Aneignung im Bildungsvorgang; sie können demgemäß als Zielgegenstand des Unterrichts bezeichnet werden. Sie sind aber in dieser Gestalt, in der sie das Ergebnis des Bildungsvorganges sind, nicht immer für die Aneignung in ihm gegeben. Es muß daher, wie bereits oben angedeutet, ein doppelter Gegenstand unterschieden werden: das, was dem Schüler für die Gewinnung einer neuen Erkenntnis dargeboten wird (der Ausgangsgegenstand) und das, was schließlich gewonnen werden soll (der Zielgegenstand). Demgemäß wird auch von einer doppelten „Eigenart des Stoffes“ gesprochen werden dürfen, der, die er schon vermöge seiner geistigen Struktur, ohne noch in einen Unterrichtsvorgang einzugehen, besitzt, und der, in der er für das Aneignen im Unterrichtsvorgang gegeben wird. Auf dieser, wie man sagen könnte, Spannung zwischen dem Ausgangsgegenstand und dem Zielgegenstand beruht die Gestaltung der Methode vom Gegenstande her, ihr didaktischer Sachbezug. In diesem Sinne sind als auf die Gegenstände des Wissens gerichtete Methoden die darbietende, die erklärende und die entwickelnde unterschieden worden. In ähnlicher Weise wird man im Bereiche der anderen Klassen analoge Unterscheidungen machen müssen, so auf dem Gebiete der Fertigkeiten und des Gestaltens die einfach nachahmende Erlernung, die Ausbildung von Arbeitstechniken, das schaffende Gestalten; auf dem Gebiete der Werte das unreflektierte Werterleben im Wertgefühl, das reflektierte Werterleben in der Wertaussage (z.B. bei der Kunstbetrachtung) und die Annahme oder Ablehnung einer Wertaussage im Werturteil; auf dem Gebiete des Handelns die Gewöhnung, die unreflektierte Erwerbung von Arbeitstugenden, die Einordnung in die Gruppe, das verantwortliche Handeln in der Gemeinschaft. Will man herkömmliche Bezeichnungen hierfür verwenden, so können für die Klasse der Gegenstände des Wissens die zur Gewinnung gedanklicher Zusammenhänge oder Durchführung geistiger Operationen eingesetzte entwickelnde Methode und für die Klasse der Gegenstände der Fertigkeiten die Methode des schaffenden Gestaltens als Arbeitsmethoden, die übrigen Methoden dieser zwei Klassen von Gegenständen (wie die gedächtnismäßige Aneignung und das Vormachen – Nachmachenlassen) als Lernmethoden, die Verfahrensweisen zur Aneignung von Gegenständen des Wertens und des Handelns in der Hauptsache als Erlebnismethoden bezeichnet werden.

¹⁾ R. Meister, *Beiträge zur Theorie der Erziehung*. S. 16 f.

Der didaktische Personbezug. Dieser besteht in der richtigen Verteilung von Lehrer- und Schüleraktivität und im Zusammenwirken beider. Er ist mit Recht unter das Prinzip der möglichsten Schüleraktivität gestellt. Doch bewahrheitet sich auch hier der Primat des Gegenständlichen. Nicht immer die größte äußere Schüleraktivität ist für die Wahl der Methode entscheidend. So wird man z.B. die Einübung von Formen im fremdsprachlichen Unterricht dem gegenseitigen Abfragen der Schüler anvertrauen können, nicht aber das sehr viel schwierigere und verantwortungsvollere Abfragen von Vokabeln und Wendungen. Man wird ebenso etwa die Feststellung des Ertrages eines Lehrvorgangs, das Ablesen von der Karte, die Einleitung einer Kunstbetrachtung dem freien Schülergespräch überlassen dürfen, sich aber, wo es strafferer Führung bedarf, wie etwa beim Herausarbeiten von Zusammenhängen und kulturellen Einsichten aus einer durchgenommenen geschichtlichen Epoche, des Lehrgesprächs unter Führung des Lehrers bedienen.

Das Individualisieren. Schon die Mittätigkeit aller Schüler bei manchen Lehrformen, z.B. im Arbeitsunterricht und der freien geistigen Arbeit oder im freien Schülergespräch zu erreichen, bereitet nicht geringe Schwierigkeiten und bedarf einer besonderen Umsicht des Lehrers. Noch mehr ist dies der Fall bei der Berücksichtigung der individuellen Unterschiede in den Begabungen nach Art und Grad, den Interessen, den Ablaufsqualitäten wie Tempo, Schnelligkeit der Auffassung, Initiative u.a. bei den einzelnen Schülern. Deren Berücksichtigung ist das Anliegen der Dimension des Individualitätsbezugs, der Modifikationen des Einsatzes der Aktivität, des fördernden Heranziehens zur Arbeit bei den verschiedenen Schülern fordert.

So wird der *Neubau einer Theorie* der Unterrichtsmethode eine sehr viel komplexere Aufgabe sein, als die Reformbewegung sie gesehen hat. Eine solche Theorie wird nicht nur ein für alle Mal den Glauben an eine allein berechnete Methode für alle Lehrinhalte endgültig aufgeben müssen, sondern auch nicht mehr mit der Aufstellung einiger weniger Typen von Methoden auskommen. Wohl aber gibt es allgemein gültige Kriterien für die Richtigkeit jeder Methode. Einen Teil dieser Kriterien wird nach wie vor die Psychologie geben; sie ist für die Erkenntnis der adäquaten Akte, der entwicklungsbedingten Abstufungen und der individuellen Unterschiede zuständig und auch weiterhin unentbehrlich. Dazu muß jedoch, nicht minderbestimmend für die Richtigkeit einer Methode, noch eine ausgeführte Theorie der Gegenstände und ihrer geistigen Strukturen treten. Das Moment der Erfindung aber, das jede Methode erst zu einer solchen macht, wird im Bereich des didaktischen Sachbezuges und Personbezuges seine Stelle finden; hier liegt auch der Quellpunkt

dessen, was man als die Freiheit der Methode trotz der allgemeinen Verbindlichkeit der aufgestellten Kriterien wird festhalten dürfen. All dies wird es mit sich bringen, daß eine künftige Theorie der Methode nach Auffindung, Ausgliederung und Ordnung der Lehrverfahren eine unvergleichlich größere Vielfalt aufweisen wird als alle bisherigen Theorien. Das entspricht aber dem Wesen der pädagogischen Theorie überhaupt, die nur in einer fortschreitenden Konkretisierung von allgemeinsten Grundsätzen über Normen mittlerer Allgemeinheit bis zu den Besonderungen in der einzelnen Lehrstunde zur vollen Entfaltung und letzten Verwirklichung kommen kann.

LE PROBLÈME FONDAMENTAL DE LA DIDACTIQUE

par R. MEISTER, Vienne

Dans leur théorie de la méthode, Pestalozzi comme Herbart partent de l'idée qu'il faut suivre le processus spontané, inscrit dans la nature, de l'acquisition des connaissances et, conformément aux leçons de la psychologie, bâtir une méthode dont les voies rejoignent ce mouvement naturel. L'accent se trouve mis de ce fait sur l'aspect subjectif et psychologique du processus d'assimilation chez l'élève. La méthode ainsi acquise doit s'appliquer sans changements à toutes les matières d'enseignement. Sans doute Herbart, en distinguant trois manières d'enseigner, descriptive, analytique et synthétique, propose-t-il lui-même de tenir compte de l'aspect objectif de l'enseignement, et Willmanns en poursuit la mise en forme en dégageant les trois types de méthodes, la présentation, l'explication et la méthode maïeutique. Mais, par la suite, c'est à l'aspect subjectif et psychologique que retourne le principal courant d'étude des problèmes de méthode. L'on en vient à identifier la présentation avec la méthode d'exposition, l'explication et la méthode maïeutique avec l'interrogation et, par suite du prix attaché à cette dernière, à ne plus donner droit de cité qu'à une seule méthode, maïeutique et procédant par questions. Telle était la situation à la fin du 19^{ème} siècle.

Rien n'y fut changé par le mouvement de réforme pédagogique du 20^{ème} siècle qui entraîna l'abandon de la didactique herbartienne. En effet, la méthode des "travaux" prit simplement la place occupée précédemment par la méthode maïeutique et garda les mêmes prétentions. Cependant le chef de file de l'école nouvelle, Kerschensteiner lui-même, a explicitement indiqué que la méthode des "travaux" ne valait que pour certaines matières d'enseignement: celles qui sont justifiables d'un contrôle rationnel ou les travaux pratiques. La recherche méthodique se retournait donc vers l'aspect objectif de l'enseignement. Par leurs théories de la méthode, Scheibner et Eggersdorfer allaient donner forme à cette nouvelle orientation.

C'est ce que tente aussi l'A. dont la théorie part de la diversité des matières et des actes mentaux correspondants et cherche à répondre à une double exigence: intégrer l'objet à assimiler dans le processus de l'enseignement et, suivant les possibilités de travail qu'offre cet objet, guider la conduite du maître et de l'élève de telle sorte que ce dernier soit aussi actif que possible. Il en vient ainsi à bâtir la

méthode selon quatre dimensions, auxquelles s'ajoutent encore la nécessité de tenir compte des étapes nécessaires dans la progression et des différences individuelles entre les élèves. Chacune de ces six dimensions se trouve soumise à un principe ou critère qui décide de la forme et du choix de la méthode convenable: fidélité à la matière, adaptation à l'activité mentale de l'enfant, au rythme de son développement, conformité à un plan, sollicitation de l'attitude active de l'élève, individualisation.

THE FUNDAMENTAL PROBLEM OF DIDACTICS

by R. MEISTER, Vienna

In their theory of method Pestalozzi and Herbart started from the idea that the spontaneous natural way to the acquisition of knowledge must be followed. They worked out a method which followed this natural process and had the support of the psychological knowledge of their time. They emphasised the subjective and psychological processes of learning. The methods thus devised were to be the same for all subjects taught. Doubtless Herbart, in distinguishing three methods of teaching, the descriptive, the analytical and the synthetic, offered an approach to the objective aspect of teaching, and Willmann made a valuable step forward in his three types of method, the method of presentation, the method of explanation and the development method. But the greatest importance in the further development of method lay in subjective psychology through which the presentation method was identified with that of exposition, the explanatory and development method with the question method; and as the latter was held in higher esteem, the result was that only the development method by questions was accepted. This was the situation at the end of the 19th century.

This situation was not changed even when in the 20th century educational reformers abandoned Herbart's didactics. Indeed, the "working method" took the place of the development method and had the same claim to validity. However, the leader of the new trend in education, Kerschensteiner, has himself explicitly stated that the "working method" is only valuable for certain subject matters i.e. practical subjects, and those which are susceptible to rational control. Thus methodological thinking began to concern itself with objective aspects of teaching. Scheibner and Eggersdorfer, through their theories of method, gave a form to this new trend. The author follows a similar line. His theory starts from the fact that the various subject matters have their appropriate mental processes. He seeks to meet a double need: to integrate into the process of teaching the "object" to be assimilated and, following the possibilities which this "object" offers, to guide the actions of teacher and pupil in such a way that the latter is as active as possible. From this he builds up his method in four "dimensions" to which the need to take account of the necessary stages in progress and of the individual differences among pupils are added. Each of the following factors is dependent on a certain principle or criterion which decides the form and the choice of method: fidelity to the subject-matter, adaptation to the mental activity of the child, adaptation to laws of development, conformity to a plan, concern for the maximum activity of the pupil, individualisation.

EDUCATION IN AUSTRALIA SINCE 1945

PART II

by F. J. SCHONELL and GREGORY NEEDHAM, Brisbane

In a previous article¹⁾ we considered certain important factors which had contributed to the formation of the present educational pattern in Australia, and we made certain comments upon prevailing educational attitudes and administrative problems. We will now consider briefly a few important areas of educational practice.

Primary education

The outstanding fact of Australian education since the War is its expansion to meet the rapidly increasing enrolment. Primary enrolments in Government schools alone rose from 647,000 in 1945 to 1,072,00 in 1955 – an increase of 425,000 or 66% in ten years. Expenditure for these schools in the first eight years of this period (apart from increased cost of central administration) rose from £ 10,623,000 to £ 38,434,000 – an increase of 262% (of which only 115% was due to the decreasing value of the pound).

Two urgent needs have made themselves felt – the need for more and better classroom accommodation and the need for more and better-trained teachers.

In respect to building programmes all States report an emergency rate of activity, the use of many different kinds of building material, and streamlined planning and prefabrication of standard types of building.

A matter closely related to the building programme has been the continuation of the policy of consolidation of primary schools in most States. In South Australia consolidation has reduced the number of primary schools even while the school population is rising. In 1935 there were 1,042 primary schools; by 1940 the number had dropped to 960; and by 1955 it had dropped still further to 612. Consolidation does allow for much greater flexibility both in the building programme and in the programme of education upon which many aspects of the building programme must depend.

State Education Departments were brought into existence very largely to meet the needs of a widely-scattered population. This is a fact which must be kept in mind when we consider criticisms that education in Australia is too stereotyped and inflexible. To some extent the uniformity

¹⁾ *International Review of Education*, Vol. II/4, 1956.

has been an essential ingredient of the *extent* of the educational provision. No doubt there is room for greater flexibility and increased experiment in modern teaching methods, but at least a part of the purpose of primary education is to ensure adequate training in the basic subjects. That this continues to be achieved in spite of the rapidly rising school population is greatly to the credit of State education in Australia. Research in Queensland has shown that standards in the basic subjects are much the same in the country towns as in the capital cities.

Western Australia has the most widely scattered population of all Australian States. Even here consolidation, which began as far back as 1920, has developed until some 450 bus services transport some 12,000 children (approximately 17% of the school population) over 30,000 miles. In more isolated areas the small school still serves its purpose.

In each capital city there is a Correspondence School, with a staff of 50 to 60 teachers who send out lessons and correct the work of those children who are too far from a school, of whom there may be in any one State as many as 5000. Education Departments have even appointed itinerant teachers who regularly visit isolated cattle and sheep stations to give assistance and advice to correspondence children and their parents.

In the Northern Territory there is a School of the Air operating from Alice Springs and using the network of pedal transceivers, installed at isolated homesteads for the flying doctor service, as the primary means of *two-way* communication between teacher and pupils.

Revision of Syllabus and Methods

At the beginning of 1952 new syllabuses were introduced in New South Wales, Queensland and Western Australia. The changes, most marked at the infant school level, continue recent trends. Levels of attainment required are more closely adjusted to the capacities of the majority. There is better provision for the education of slow learning pupils.¹⁾ All the new syllabuses reduce the content and amount of time prescribed for arithmetic, and stress is put on a real understanding of number as against mere rote learning. The teaching of reading and writing has also been modified on the basis of English experiments. Social studies have been given greater importance, though there is by no means complete agreement about the value of integrated courses at this level. In all subjects the new courses are less prescriptive and more suggestive than

¹⁾ See "Problems of Retardation in Australia", F. J. Schonell, *International Review of Education*, Vol. III No. 2, 1957. Also "The Slow Learning Child" (*Journal for Teachers of Backward and Subnormal Children*), University of Queensland, which contains a series of articles on the education of handicapped children in Australia.

formerly. Several States now have the curriculum under continuous review by committees composed partly of practising teachers. In two States there have been Curriculum Officers appointed.

Project work is developing, though unevenly as within and between States. There is also an increasing belief in the educational value of art (both in primary and secondary schools). School library services are improving rapidly and greater use is being made of classroom films and other modern teaching aids.

With all these and other worthwhile developments, there is still, however, in some places an overemphasis on formal teaching of skills. Selection for secondary education retains an undue influence upon primary education, particularly in the capital cities where single-type high schools predominate, and in Queensland through the retention of the State Scholarship Examination at the end of an over-long primary course. There is still a need to regard the primary stage as of intrinsic value and as the basis of a true *education*, rather than as primarily a competitive preparation for secondary *schooling*. But there is a strong movement in the right direction.

Religious instruction is provided for by denominational entry, but this is still unsatisfactory both from the point of view of the Churches and from that of the schools. An experiment of teaching from an Agreed Syllabus, still however by visiting ministers and clergy, is proceeding in Victoria.

Secondary education

"Basic to all sound educational development is a clear understanding of the goals toward which all efforts are being directed, linked with an awareness of the nature and needs of the pupils for whom school systems exist." ¹⁾

The marked expansion of secondary education has made urgent a consideration of the *nature* of that education. For secondary education is now rapidly becoming education for all and not merely for the academically gifted. The Report quoted above suggests that "the central problem of secondary education is the delicate task of reconciling and unifying into a single coherent philosophy" the highest fulfilment of the children as individual persons with their willing acceptance of their social responsibilities. It is our task in this article not so much to *discuss* the general and specific aims of secondary education, as to point out that these are receiving serious consideration at the present time. One of

¹⁾ Report of the Staff of the Sydney Teachers' College to the Committee enquiring into Secondary Education in New South Wales, *The Forum of Education*, July 1956.

the earlier signs of this was the development of Area Schools in Tasmania, a development relating secondary education to the rural environment of the children being educated, and a departure from the assumption that all secondary education should be geared to University matriculation. Similar developments have since occurred in a number of States.

That there has been a growing tendency to meet the needs and capacities of different types of pupils has been shown in the development of a large variety of secondary schools and the range of courses available in them. In the main, metropolitan high schools are single-type – academic, commercial, industrial or home science – and frequently single-sex. They are non-residential, and range from two-or three-year junior or intermediate high schools to four-to six-year full high schools.

The country high schools, on the other hand, while being also non-residential, are generally multi-type (containing two or more distinct courses) and co-educational. (Hostels in country towns are frequently established by Churches or by such organisations as the Country Women's Association.) Dr. G. W. Bassett, Principal of the Armidale Teachers' College in New South Wales, says, "We have in a country High School something approaching a microcosm of the whole metropolitan secondary school system".¹⁾

There are many secondary departments attached to country primary schools in areas where there are insufficient pupils to justify the establishment of a separate secondary school. Here the curriculum, through limitation of staff, is necessarily more restricted in scope, being mainly academic.

Some consolidated secondary schools remain primarily academic; some (as in the case of Area Schools in Tasmania and South Australia) are primarily rural and non-academic in bias; others offer two or more distinct courses. A few (particularly in Victoria) offer courses based on a scientific estimate of the probable range of occupations into which the children will go. In the main, even where this occurs, the courses are generally pre-vocational, and include subjects which are intended to further the general education of the pupils, both as individuals and as members of their community.

Average entry ages to secondary schools vary from twelve years plus, in some of the States, to fourteen years in Queensland. The tendency is towards earlier entry into secondary education (but not so early as the 11+ years of England and Wales) and to longer secondary courses.

An increasing practice has been to separate the Leaving Certificate, taken at the end of a secondary school course, from matriculation re-

¹⁾ "The Country High School", *The Forum of Education*, July, 1956, p. 38.

quirements, and for matriculation to follow a year later. Suggestions being made currently in New South Wales are for a four-year general course (approximately 12 to 16 years) leading to a Schools' Certificate, plus a two-year specialised course similar to that of the English Sixth Form.

Compulsory schooling in most States is from six to fourteen years and covers at least one or two years of secondary education. In Tasmania, where sixteen years is the minimum leaving age, it means three or four years' secondary education. In the last five years particularly more and more children have been continuing their secondary education beyond the limits of compulsory attendance.

Examinations relating to secondary education vary from a minimum in Tasmania, where the Modern Schools' Certificate Examination is taken at the end of three years (about 15 years), the Schools' Board Examination (for a different group of pupils) after four years and Matriculation after five years, to a maximum in Victoria, where the same pupils may sit for an examination at the end of each of their last four years. In Victoria, however, an accrediting system is in existence, and some of the examinations are conducted internally by the schools.

Secondary selection procedures vary from the formal State Scholarship Examination in Queensland to the use of record cards and tests of various types in other States.

Because of the highly centralised and therefore somewhat impersonal nature of the State Education Departments, the relation between school and community has been slight. But with the development of modern educational ideas and practices the gap is more frequently crossed. Public awareness of educational responsibility is now being encouraged by a number of State Education Departments.

There will be a considerable increase in the value of the *education* given, as well as in the extent of the relationship between school and community, when there is more real decentralisation of administration and when the responsibility of school principals is increased and their right to lead and initiate more fully recognised.

Teacher-training

The training of teachers in Australia is primarily in the hands of State Departments of Education. The most notable feature of the training during the last decade has been the rapid rise in both the number of teachers' colleges and in the total number of students being trained.

Prior to 1945 there were two colleges in New South Wales and one only in each of the other States. Now in New South Wales there are six

colleges - Sydney (1906), Armidale (1928), Balmain (1946), Wagga (1947), Newcastle (1949) and Bathurst (1951). The country colleges at Armidale, Wagga and Bathurst are residential.

In Victoria there has been even greater expansion. Colleges at Bendigo and Bathurst, which had had a temporary existence between 1926 and 1931, were re-founded in 1945 and 1946 respectively. There followed in quick succession Geelong and the Secondary Teachers' College at the University of Melbourne in 1950, Toorak (1951), Domestic Arts and Technical Teachers' Colleges (1952), Burwood College and Glendonald College for the training of teachers of the deaf (1954).

In Western Australia to the already established Claremont was added Graylands College in 1955 for the training of primary teachers.

South Australia last year established a second college at Wattle Park. Queensland, however, in spite of increasing enrolments as a result of vigorous recruitment campaigns, has founded no new college, and its one college opened this year with 1373 students (as against 553 in 1945).

In Tasmania the Department in 1948 handed over control of teacher-training to the University with the exception of one-year courses for women in infant and primary work, for which it established a small college in Launceston.

The colleges provide widely varying ranges of courses, from those which cater exclusively for primary work (a two-year course) to colleges like Sydney and Melbourne which have a very extensive range indeed. The Sydney Teachers' College provides in all 17 courses, three dealing with primary education, four with general secondary education, and the remainder specialist courses in agriculture, home science, music, etc.

In most States secondary training, while frequently remaining technically under the control of the State Departments of Education, is in fact largely carried out by the Universities. A typical development is in Queensland where in 1951 the Faculty of Education took over the secondary training in a one-year post-graduate course. An atypical development has occurred in Western Australia where the University provides a four-year first-degree course for a Bachelor of Education degree.

Since 1945 there have been increasingly adequate scholarships available for teacher-trainees. Some of these are still given at pre-matriculation level, but the tendency is towards post-matriculation support for from two to five years. State Departments still require the student so supported to teach in Department schools for a specified period.

In-service training has greatly expanded. This consists of three main types: *organised courses* conducted mainly in evenings or during vacations;

advice given in the schools by inspectors, visiting specialists and senior teachers; and *training to improve qualifications* through evening or correspondence courses, such as the post-graduate Diploma, Bachelor and Master of Education courses at the various Universities.

The Creche and Kindergarten Union, with government subsidy, operates a three-year kindergarten training course in each State. Since the War there have been increasing numbers of students and an imaginative development of the curriculum of training.

The Roman Catholic Church trains most of the teachers for its own schools, approximately half in large training institutions and the remainder in various smaller groupings.

Teachers' conditions, financial and otherwise, have generally improved considerably during the last decade. The status of teachers has also risen considerably during this period. This may be due partly to better conditions, partly to increased adequacy of preparatory and in-service training, and partly to the greater part played in the training by the University.

There are indications that the University and the Teachers' Colleges will come closer together. If so, the rather rigid implications in the term "*teacher-training*" may be replaced by the more flexible idea that we must help in the *education* of those who bear a responsible part in the education of our children. During the period under review there has been a strong movement in this direction.

University development

University development during the past ten years has been extensive. In addition to the Universities which exist in each of the States, namely University of Sydney (9000 students), University of Melbourne (7000), University of Queensland (6000), University of Adelaide (5000), University of Western Australia (2000) and the University of Tasmania (700), four new ones have been established. The Australian National University was formed (1946) expressly for research and teaching at the post-graduate level in medicine, physical sciences, Pacific studies and social sciences. These four schools work in Canberra and the chief function of their staffs is to conduct research and train research students. The University has the advantage of many specialised collections of material in Canberra.

To cater for advanced training in the various branches of science and technology the New South Wales University of Technology came into being in 1949 and has had a remarkable growth – it now has over 5000 students following courses at all levels. Two valuable examples of de-

centralisation are the granting of a Charter to the University of New England (situated at Armidale, N.S.W.) previously a College of the University of Sydney, and the formation of the University College of Newcastle.

Throughout the decade there has been in Australian Universities a general trend towards the introduction of more honours courses in many subjects and the enrolment of more students taking higher degrees. Several Universities have made provision now for the Ph. D. degree. Higher degree study has been made possible by a considerable increase in the fellowships and financial assistance now available for further work.

An additional change has been the expansion in staffs with the result that more lecturers freed from heavy teaching loads are able to devote some time to research. There is, however, still the need to reduce very large classes and to provide more staff for tutorial and seminar work. Too many students in their first and second years participate insufficiently in real University life of contact with lecturers and experience of discussion groups.

Better provision for leave and more opportunities for financial assistance for study abroad have made an immense difference to Universities – many newer sources of fellowship and travel aid, such as the Fulbright Scheme (U.S.A.), the Nuffield Foundation and the British Council Scholarships, have made it possible for many more teachers of Australian Universities to go overseas for study.

Perhaps the most important problem that faces Australian Universities to-day is that of finance for new buildings and running costs. Most State Universities obtain the bulk of their revenue through grants from the State Governments – often these amount to sixty per cent or more of their total budgets. In recent years the Commonwealth Government has made a grant to each University, but the total amount (out of a national budget of 1000 million Australian pounds) did not exceed 3 million Australian pounds.

However, in 1957 the Prime Minister set up a Committee on Australian Universities to enquire into the role of the University, extension and co-ordination of University and technological facilities, and the financial requirements for development. The Commonwealth Government has accepted the main recommendations of the "Murray Report". It has already greatly increased its contribution for both capital expenditure and running costs, and plans to set up an Australian University Grants Committee to advise the Prime Minister on the financial needs of Universities and means of meeting them.

As our Universities expand and we spend more upon them, it becomes

a matter of urgency to make clear their essential functions and how best these may be fulfilled. We have not yet in Australia decided upon the development that should be taken by undergraduate courses. If they are intended to provide (amongst other things) a general education then we must take appropriate steps to see that this is given. University administrators in the main have not faced up to this issue, though there are promising signs of growing awareness of the practical problems involved.

DAS AUSTRALISCHE ERZIEHUNGSWESEN SEIT 1945 – II. TEIL

VON FRED J. SCHONELL UND GREGORY NEEDHAM, Brisbane

Das bemerkenswerteste Ereignis im Erziehungsleben Australiens ist die Tatsache, daß das Erziehungswesen mit den rasch ansteigenden Schülerzahlen, die sich im Laufe der letzten 8 Jahre um 46 Prozent erhöht haben, Schritt halten konnte. Die Ausgaben für das Erziehungswesen sind um 262 Prozent gestiegen, der Bau von Schulen und die Ausbildung zusätzlicher Lehrer entsprach im allgemeinen den Anforderungen.

Durch die Zusammenlegung kleiner Landschulen entstehen weiterhin in allen australischen Staaten größere Schulen, zu denen die Schüler mit Autobussen gebracht werden. Dank dem einheitlich hohen Unterrichtsniveau, Folge der Zentralisierung, erzielen die Volksschüler sehr gute Leistungen in den Grundfächern Lesen, Schreiben und Rechnen. Der nicht zu verkennende Nachteil der Zentralisierung liegt in der Starrheit des Systems, der Einförmigkeit der Unterrichtsmethoden und den geringen Möglichkeiten für schöpferische Tätigkeit. Die Überprüfung der Lehrpläne und die Verbesserung der Lehrerbildung heben diese Nachteile allmählich auf.

Noch auffälliger ist in allen Staaten die Entwicklung der weiterführenden Schulen. Man schenkt Lehrplänen und Unterrichtsmethoden besondere Aufmerksamkeit, um den Forderungen und Bedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden.

Das Durchschnittsalter für den Übergang auf die weiterführenden Schulen schwankt zwischen 12 (in einzelnen Staaten) und 14 Jahren (in Queensland). Die Schulpflicht schließt den Besuch einer weiterführenden Schule von mindestens ein oder zwei Jahren ein, aber während der letzten fünf Jahre ist die Zahl der Schüler, die diese Schulen über das schulpflichtige Alter hinaus besuchen, ständig gestiegen. Allerdings liegt diese Zahl noch weit unter der von England und den USA.

Staatliche Prüfungen an weiterführenden Schulen werden unterschiedlich gehandhabt. In Tasmanien können viele Schüler schon mit 15 Jahren das „*Modern Schools' Certificate*“ erhalten, andere nach weiteren 4 Jahren, d.h. mit 16 oder 17 Jahren, das „*Schools' Board Examination*“ ablegen, während nur wenige, und zwar nach 5 Jahren, das Abitur machen. In Victoria können sich die Schüler nach jedem ihrer letzten 4 Schuljahre einer Prüfung unterziehen, die teilweise von der Schule selbst vorgenommen wird.

Auslese und Lenkung für die Aufnahme in die einzelnen Zweige der weiterführenden Schule erfolgen ebenfalls nach verschiedenen Gesichtspunkten. In Queens-

land ist eine Aufnahmeprüfung in Rechnen, Englisch und Gesellschaftskunde erforderlich, während man in anderen Staaten die Beurteilung auf Grund der im Laufe der Grundschuljahre aufgestellten Schülerberichte und mit Hilfe von Intelligenz- und Leistungstests vornimmt.

Die Lehrerausbildung in Australien liegt hauptsächlich in den Händen der Erziehungsbehörden der Einzelstaaten. Die Zahl der Lehrerbildungsanstalten mit 2- oder 3jährigem Studiengang und die Anzahl der sie besuchenden Studierenden nimmt ständig zu.

Die Ausbildung der Lehrer an weiterführenden Schulen vollzieht sich in einigen Staaten im Rahmen der Universität, in anderen teils an der Universität und teils an Lehrerbildungsanstalten. Unter wachsender Beteiligung der Universitäten hat die Lehrerfortbildung während der letzten 10 Jahre große Fortschritte gemacht.

Seit 1945 sind Stipendien für künftige Lehrer immer besser den Bedürfnissen angepaßt worden, und auch die Gehälter der Lehrer und ihre soziale Stellung haben sich beachtlich gehoben. Im Vergleich zu anderen Ländern ist der Prozentsatz der männlichen Lehrer sehr hoch.

Zusätzlich zu den älteren Universitäten in Australien, nämlich Sydney (9000 Studenten), Melbourne (7500), Queensland (6000), Adelaide (5000), Westaustralien (2000) und Tasmanien (700) sind vier weitere gegründet worden.

An den Universitäten hat man die Gehälter der Dozenten beträchtlich erhöht und ihre Zahl erheblich vergrößert; auch steht mehr Zeit und Geld für Forschungsarbeiten zur Verfügung. Ebenso werden in vermehrtem Umfang Zuschüsse und Stipendien für Studienaufenthalte in Übersee gewährt, so daß das „sabbatische Jahr“ in wachsendem Maße in dieser Richtung ausgenutzt wird. Mit der Verwirklichung der Vorschläge des *Murray Report* hat die australische Regierung einen neuen Abschnitt finanziellen Unterstützung eingeleitet.

L'ÉDUCATION EN AUSTRALIE DEPUIS 1945 (2ème partie)

par FRED J. SCHONELL et GREGORY NEEDHAM, Brisbane

La caractéristique la plus frappante du système scolaire australien depuis la guerre, est le développement imposé par le rapide accroissement de la population scolaire qui a augmenté de 46% au cours des 8 dernières années. Le budget de l'Éducation a lui-même augmenté de 262%. La construction scolaire et la formation de maîtres suppléants ont généralement permis de répondre aux besoins nouveaux.

Le regroupement de petites écoles rurales en centres scolaires plus importants, facilité par le ramassage des élèves en autocar, s'est poursuivi dans tous les États d'Australie. Les élèves des écoles primaires atteignent un excellent niveau dans les matières fondamentales, lecture, orthographe et calcul, et ceci grâce à un système centralisé qui assure partout une haute qualité d'enseignement. Ce système présente en retour des inconvénients: rigidité, uniformité des méthodes didactiques; il laisse en outre peu de place à la créativité et à l'expression. Ces inconvénients disparaissent au fur et à mesure de la révision des programmes et de l'amélioration de la formation des maîtres.

Une expansion plus notable encore caractérise, en chaque État, l'enseignement secondaire dont les programmes et les méthodes sont soumis à une étude sérieuse pour répondre aux nécessités et aux besoins de tous les élèves.

L'âge moyen d'accès à l'enseignement secondaire varie de 12 ans dans quelques États à 14 ans dans le Queensland. L'obligation scolaire recouvre au moins une ou deux années de l'enseignement secondaire mais, au cours des cinq dernières années, un nombre croissant d'élèves ont poursuivi leurs études au delà de cette limite, sans atteindre cependant la proportion qui est de règle en Angleterre et aux États Unis.

Les examens officiels de l'enseignement secondaire varient selon les États. En Tasmanie, un certain nombre d'élèves reçoivent dès l'âge de quinze ans le "Modern Schools' Certificate", d'autres après 4 ans d'enseignement secondaire, à 16 ou 17 ans, passent le "Schools' Board Examination", un pourcentage réduit atteignant après 5 ans le Baccalauréat. Dans l'État de Victoria, les élèves peuvent passer un examen à l'issue de chacune des quatre dernières années; certains de ces examens sont internes aux établissements.

La sélection et l'orientation pour l'accès à l'enseignement secondaire s'opèrent, au Queensland, sur la base d'un examen d'entrée en arithmétique, anglais et sciences sociales; dans les autres États, on fait usage de dossiers scolaires et de tests de performance et d'intelligence établis pendant les classes primaires.

La formation des maîtres dépend en général du département d'éducation de chaque État. Le nombre des Training Colleges, assumant deux ou trois années de cours, et celui des étudiants ont considérablement augmenté.

Suivant les États, la préparation à l'enseignement secondaire est assurée entièrement par l'Université ou partagée entre l'Université et le Training College. Les cours de perfectionnement se sont multipliés au cours des dix dernières années et l'Université y prend une part croissante.

Depuis 1945, le nombre des bourses d'études, d'un montant convenable, distribuées aux élèves-maîtres a été en augmentation constante. Le traitement et le statut social des maîtres ont également connu une amélioration considérable. Le pourcentage des hommes dans la profession enseignante est élevé par rapport aux autres pays.

Les Universités d'Australie étaient jusqu'à présent: Sydney (9000 étudiants), Melbourne (7500), Queensland (6000), Adelaïde (5000), Australie Occidentale (2000), Tasmanie (700). Quatre nouvelles Universités ont été fondées.

Dans les Universités, les traitements ont été augmentés et le personnel accru. Plus de temps et d'argent sont consacrés à la recherche. Les allocations et bourses d'études à l'étranger ont été multipliées, facilitant aux membres du corps enseignant l'utilisation de "l'année sabbatique". La mise en application des propositions du Rapport Murray constitue de la part du gouvernement australien une nouvelle initiative en faveur du soutien financier.

BOOK REVIEWS – BUCHBESPRECHUNGEN – ANALYSES BIBLIOGRAPHIQUES

ADOLF BOHLEN, *Moderner Humanismus*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1956.

Un livre qui vient à son heure – alors que tout enseignement, dans le monde entier, pose des problèmes nouveaux, quand tout ce qui concerne non seulement l'instruction mais aussi l'orientation morale, spirituelle, artistique des jeunes est remis en question, parce que les générations précédentes n'ont pas su éviter les guerres inhumaines, les retours à la barbarie, ni préparer la grande révolution des techniques qui menace trop soudainement la prédominance de l'esprit sur la matière. L'"Humanisme Moderne" du Dr BOHLEN fera époque, et sa lecture est essentielle pour qui a compris la gravité de la situation, la nécessité d'éduquer, dès l'âge scolaire, la génération qui monte, de façon que dans l'éblouissement des découvertes de la science, elle ne laisse pas s'échapper de ses mains son unique héritage valable, la plus noble ambition de tous les temps: l'humanisme.

Déjà, du même auteur, une "*Methodik des Neusprachlichen Unterrichts*" nous avait apporté une étude très complète et très suggestive des méthodes modernes pour un enseignement spécialisé des langues. Cette fois Bohlen dépasse de beaucoup le domaine de la seule instruction scolaire pour en dégager l'essentiel et considérer avant tout le but, l'idéal dont elle doit s'inspirer.

Cet ouvrage se présente sous deux aspects: documentation exhaustive allant de "l'humanisme historique" (celui de la Renaissance et de nos "humanités classiques") aux tentatives les plus récentes d'adaptation aux temps modernes; aspect polémique également dans la défense d'une thèse – attaquable sans doute et elle ne manquera pas d'être attaquée – mais logique et valable pour qui en admet les prémisses.

L'humanisme? Bohlen remonte au double sens du latin "humanus" à la fois humain et cultivé, civilisé. C'est bien notre notion de l'homme qui, par sa nature même, s'est élevé au dessus de la bête, du sauvage, du barbare. Le sens également ancien de bon, affectueux, bienveillant est aussi dans l'esprit de l'auteur. Un premier humanisme a été trouvé, puis retrouvé, dans les civilisations très évoluées de la Grèce et de la Rome antiques. Et sans aucun doute, cette étude des humanités a joué son rôle: "cependant, bien que l'univers moderne ait débuté par l'humanisme et bien qu'il se soit à plusieurs reprises réclamé de ses principes, les résultats pratiques en sont restés très limités. Ce n'est pas là une preuve que le chemin trouvé ne soit pas le bon ... ce n'est pas à cause de l'humanisme, mais faute d'avoir reconnu ses enseignements que nous en sommes arrivés à un stade où il nous faut parler d'une véritable crise de la culture".

Cependant, cet humanisme historique ne suffit plus pour contre-balancer ce que l'auteur appelle "l'extériorisation" (die Veräußerung) croissante de la vie moderne, la dispersion de la pensée humaine du fait des progrès de la mécanisation. Il faut que l'esprit arrive à dominer l'envahissement de la matière. Le "gymnase", c'est à dire, en France, l'enseignement "classique" proprement dit, ne peut plus, pratiquement avoir le monopole de la formation humaniste. Volens nolens, l'éducateur doit tenir compte des impératifs de la vie contemporaine: avant tout de la part considérable réservée dans un emploi du temps, qui n'est pas indéfiniment

extensible, à la culture apportée par les mathématiques et par ce qui doit être considéré—terminologie allemande que l'auteur justifie—comme les "sciences de la nature": biologie, physique et chimie, sciences qui élargissent l'horizon humain, sans lesquelles de nos jours, toute formation humaine serait incomplète. "Les frontières établies jusqu'à présent entre les lettres (Geisteswissenschaften) et les sciences (Naturwissenschaften) sont en voie de disparition, et il faut bien que l'éducateur en tienne compte, s'il est conscient de sa mission actuelle".

L'auteur passe en revue les différentes disciplines enseignées qui toutes doivent et peuvent concourir à la réalisation d'un humanisme moderne: l'étude des langues étrangères vivantes a sans doute une place de choix dans l'émancipation de l'homme auquel il permet de franchir les limites étroites du domaine national. Le français et l'anglais, langues de civilisations voisines de l'allemande, qui l'ont influencée, qui ont reçu son influence, doivent au premier plan contribuer à cette formation et il convient de les enseigner avec toutes les ressources des méthodes actuelles, dans la pleine conscience de leur valeur éducative. Les nouveaux programmes allemands en donnent une notion précise: "Connaissance approfondie de la langue littéraire comme de la langue courante actuelle, y compris sa structure idiomatique et sa prononciation exacte, éducation méthodique pour la possession de l'esprit et de la forme de la langue jusqu'à l'accession à son génie propre. Initiation à la vie spirituelle et culturelle de l'autre peuple en partant d'une connaissance certaine des faits essentiels qui constituent des éléments indispensables de la tradition européenne occidentale. Éducation en vue de l'acquisition des valeurs morales telles que: amour de la vérité, sens de la justice, tolérance, conscience de la liberté, respect de la personnalité individuelle, valeurs développées d'abord dans les pays de l'ouest et en conséquence particulièrement précieuses pour notre vie nationale: c'est là, dit l'auteur, un programme très vaste des tâches qui nous sont imposées par les temps présents, programme à la fois humaniste et d'un réalisme actuel.

L'histoire doit être entièrement modernisée, comblant des lacunes graves que la documentation actuelle ne devrait plus permettre, renonçant à des détails inutiles, remédiant à l'ignorance des pays lointains et des cultures différentes comme celles de l'orient. La géographie doit enseigner à "penser en continents" (Bismarck!), comme les anglais en donnent l'exemple, éveiller l'intérêt pour tous les pays de l'univers: tâche immense où le choix de la matière enseignée semble aujourd'hui un devoir presque insurmontable.

On ne saurait résumer ici l'exposé très complet des efforts fournis en Allemagne et ailleurs pour adapter l'enseignement à l'évolution des temps. Partout la limitation des horaires, encombrés de matières nouvelles et de ce que nous appelons en France des "loisirs dirigés", fait obstacle à un plan rationnel des études: il ne reste plus qu'un seul chemin: l'allègement dans certaines matières permettant une étude plus approfondie de matières appropriées aux dispositions et aux goûts. La réforme française proposée apparaît à l'auteur qui est très au courant des projets en cours, comme une tendance à "la capitulation de la culture devant la technique pure, une orientation vers l'utilitarisme et un abandon des valeurs spirituelles... danger, non plus seulement pour le lycée, mais pour la civilisation elle-même. Beaucoup de français partagent cette crainte!

La convention de Düsseldorf du 17 Février 1955, en unifiant les programmes d'enseignements dans les "Länder" devait mettre fin à ce que le Dr Bohlen appelle le "chaos scolaire" de l'après guerre. Il se plaint néanmoins que le traité conclu

ne soit pas considéré partout comme devant être suivi à la lettre. Sans vouloir intervenir dans une discussion sur la politique scolaire allemande dont les subtilités nous échappent, nous avons sans doute regretté en France une clause dont le Dr Bohlen, président très actif et depuis peu président d'honneur du "*A. D. Neuphilologenverband*", en relations constantes et amicales avec l'"Association Française des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public" s'est fait l'ardent défenseur: nous avons toujours quelque difficulté à comprendre que l'unification nécessaire des programmes devait fatalement entraîner, pour tous les pays de l'Allemagne de l'Ouest, l'obligation absolue d'enseigner l'anglais comme première – et trop souvent, hélas, comme unique – langue vivante. L'auteur de "*L'Humanisme Moderne*" est si sincèrement persuadé de la valeur culturelle du français qu'il doit certainement admettre des exceptions du type prévu au paragraphe 2 de l'article 10 de la convention. Les Professeurs de Langues modernes en France – et non seulement les germanistes – ne luttent-ils pas pour l'extension de l'enseignement de l'allemand et pour le libre choix de la première langue vivante? Pour la bonne entente des deux peuples, si manifestement désirée par l'auteur, ne faut-il pas que, de part et d'autre, le plus grand nombre possible d'élèves étudie la langue du pays voisin? Pour être juste, il faut signaler que le français deuxième langue doit faire l'objet, au moins dans les établissements modernes correspondant à la section B en France, de sept années d'étude (en concurrence, il est vrai, avec le latin).

La seconde partie de cet ouvrage traite avec une grande compétence de la question des langues envisagées du point de vue de l'humanisme. Elle est d'une portée philosophique telle que tout résumé risquerait d'en donner une idée fausse. Mentionnons quelques points étudiés: multiplicité des langues; enseignement utilitaire ou culturel? nécessité de la grammaire et de la syntaxe; danger des "langues élémentaires" (basic!), utilité des grands congrès et des réunions bilatérales de philologues, assemblées auxquelles l'auteur a pris une part très active; enfin le choix des langues: dans ce chapitre se trouve l'heureuse formule du triangle culturel "France-Grande-Bretagne-Allemagne" qui, sans que soit nié l'intérêt des autres civilisations, reste essentiel pour l'évolution de l'humanisme occidental.

Quant à la conclusion sur les cultures nationales et la compréhension entre peuples, après une étude très poussée de tout ce qui, par l'enseignement des langues, permet d'initier les élèves aux civilisations des peuples étrangers, elle aboutit à un chapitre d'une grande élévation spirituelle sur l'affirmation de la personnalité humaine, sur la conception de l'art, sur l'individu et l'opinion collective. On est un peu surpris, sans doute, que le Dr Bohlen prétende nécessaire et possible de dégager les traits nationaux de chaque peuple – avec une bonne volonté entière et une absence totale de préjugés – alors que d'autre part il signale les méfaits des "stéréotypes" inspirés par des sentiments suspects. Mais qui est tout à fait capable de faire le départ entre les jugements collectifs justes et injustes? Ce qui importe avant tout, n'est-ce pas de mettre les jeunes en méfiance vis-à-vis de toute espèce de généralisation?

Quoi qu'il en soit, le livre entier est un cri d'alarme, mais il reste optimiste: il suggère des moyens de résister à l'assaut du matérialisme sordide et de l'instinct grégaire au siècle du machinisme et de la "*Vermassung*", cette confusion menaçante de la personne humaine dans le nombre croissant des hommes. Il faut savoir gré à l'auteur d'avoir mis au service de cette bonne cause son expérience de pédagogue et sa clairvoyance de philosophe.

E. HANDRICH, Paris

FRIEDRICH SCHNEIDER, *Die Tragödie der Akademisierung unserer Lehrerbildung*. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth o.J. (1957).

Probleme der Lehrerbildung werden in Deutschland wieder besonders lebhaft diskutiert. In einer Reihe von Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Berlin) sind seit einiger Zeit Bemühungen um neue gesetzliche Regelungen im Gange; sie kamen bisher aber wenig voran, obwohl der gegenwärtige Zustand Anlaß zu mannigfacher Kritik gibt, zumal wenn man ihn an den hohen Zielgedanken mißt, die in den zwanziger Jahren hinter der Gründung eigenständiger pädagogischer Hochschulen standen. Der Verfasser, der damals als Dozent in der neuen Lehrerbildung mit tätig war und überhaupt als ein besonders kompetenter Beurteiler gelten kann, spricht hier in echter Sorge in diese Diskussion hinein, wobei er vor allem die schwachen Punkte der jetzigen Lage aufweisen und zur Überwindung der Mängel aufrufen will. Dabei weiß er sehr wohl, daß zwischen den verschiedenen Bundesländern große Niveauunterschiede bestehen, seine Kritik also nicht in gleicher Weise für alle zutrifft. Aber es geht ihm darum, aufs Ganze zu sehen und in skizzenhaft knapper Kennzeichnung ein Gesamturteil zu geben. Dies Verfahren bedeutet angesichts der großen Verschiedenartigkeit notwendigerweise eine besonders starke Vereinfachung und weckt deshalb beim Leser an mehr als einer Stelle den Wunsch nach genauerer Bestandsaufnahme, nach ausführlicherer Darstellung und differenzierterer Beurteilung, durch die die Schrift auch besser einer Kritik entzogen bliebe, die hier zu weitgehende Verallgemeinerungen befürchten kann. Gleichwohl verdient Schneiders mutig-offene Art, bestehende Mängel und Gefahren aufzuweisen, aufrichtigen Dank und sollte von den Pädagogischen Hochschulen und den Kultusministerien weniger mit schneller Selbstverteidigung als vielmehr mit echter Selbstbesinnung und energischem Ausbau der Lehrerbildungseinrichtungen zu vollgültigen Pädagogischen Hochschulen beantwortet werden.

Schneider sagt nämlich keineswegs zuviel, wenn er feststellt, daß die Pädagogische Hochschule den Stand einer ebenbürtigen Hochschule noch nicht erreicht hat und auch die soziale Stellung des akademisch gebildeten Volksschullehrers bisher nicht genügend gehoben worden ist. Er sieht im ganzen sogar eine „Schwächung der Dynamik“ und eine gewisse Rückläufigkeit. Die mangelnde Kontinuität – 1945 mußte neu begonnen werden – und die zu einseitige Behandlung der Lehrerbildung als Politikum – statt des Sachverständes entscheiden oft politische Machtverhältnisse – fallen dabei sehr ins Gewicht. Als besondere Hemmnisse führt Schneider dreierlei an:

1) die unzureichende räumliche Unterbringung, die bei dem besonderen Charakter der Pädagogischen Hochschule mit ihrem musischen Bereich und ihrem Gemeinschaftsleben hier noch mehr Schaden stiften mußte als bei den anderen Hochschulen. Was der Lehrerbildung in diesem Punkte nach 1945 zugemutet wurde und z.T. noch heute zugemutet wird, geht in der Tat, mindestens für Nordrhein-Westfalen, noch weit über die bekannte allgemeine Minderbewertung des Bildungswesens hinaus.

2) die ungenügende Studiendauer von 4 Semestern, die nur ein Schmalstudium zuläßt und in der Reihe akademischer Berufe einmalig ist. Hier ist Schneiders Bild allerdings etwas zu düster gezeichnet. Denn abgesehen davon, daß diese Bremse nicht erst nach 1945 in Erscheinung trat, haben inzwischen

nicht nur Hamburg und Niedersachsen das sechssemestrige Studium eingeführt, sondern auch (was Schneider nicht erwähnt) Berlin, Bremen und Hessen, Ostern 1957 auch Nordrhein-Westfalen. Die Lage hat sich also in dieser Hinsicht zum Besseren gewandelt.

3) Als dritten, bei weitem wichtigsten Mangel nennt Schneider die Zusammensetzung der Dozentenkollegien und den Studienaufbau. Er bemängelt mit Recht, daß die erziehungswissenschaftlichen Kernfächer (Päd., Psych. Philos., Soz.) vielfach in eine Randstellung gedrängt sind, und daß dafür das Wahlfachstudium und die Fachdozenturen eine Stellung einnehmen, die ihnen an der Pädagogischen Hochschule nicht zukommt und eine unangebrachte Imitation der Philosophischen Fakultät der Universität darstellt. Er betont, daß das *wissenschaftliche* Arbeiten in den Pädagogischen Hochschule nicht in den Volksschulsachfächern, sondern in den *Erziehungswissenschaften* zu entwickeln und zu erweisen habe, die gesamte Arbeit also mehr auf den pädagogischen Bereich konzentriert und der Eigencharakter der Pädagogischen Hochschule damit schärfer profiliert werden müsse. Die Didaktik der Volksschulfächer solle durch hervorragende Volksschullehrer mit Promotion vertreten werden. Besonders notwendig erscheint ihm, daß im Dozentenkollegium eine „hierarchische Ordnung“ geschaffen wird, d.h. eine dem Wesen und der Bedeutung der verschiedenen Fachgebiete im Gefüge der Pädagogischen Hochschule gemäße sinnvolle Abstufung der Lehraufträge (Ordinariate, Extraordinariate, Dozenturen, wie das an Universität und Technischer Hochschule selbstverständlich ist), die die ordentlichen Professuren und das Rektorat den erziehungswissenschaftlichen Kernfächern vorbehält und eine Majorisierung dieser Bereiche durch die Fachdozenturen ausschließt. Diese Kritik und Forderung Schneiders besteht unseres Erachtens *zu Recht*. Daß an der Pädagogischen Hochschule die Erziehungswissenschaften im Zentrum des Studiums stehen und seinen wissenschaftlichen Charakter begründen, sollte als Selbstverständlichkeit anerkannt sein; es ist aber leider, wie im Gegensatz zu dem optimistischen Urteil Bohnenkamps, jedoch in Übereinstimmung mit Flitner und anderen gesagt werden muß, *nicht nur in verschwindenden Ausnahmen in Frage gestellt*. Und wenn eine institutionell gestufte Hierarchie der Lehrgebiete auch keineswegs das einzige Mittel ist, um den Mißstand abzustellen, so ist sie für die Profilierung der Pädagogischen Hochschule als Hochschultyp und für die Ausrichtung des Studiums doch dienlich und wichtig. Das notwendige Gespräch zwischen der Erziehungswissenschaft und den Volksschulsachgebieten braucht darunter genau so wenig zu leiden, wie an der Universität oder an der Technischen Hochschule etwa das Gespräch zwischen den verschiedenen Wissenschaften dadurch Schaden nimmt, daß dort manche von ihnen eben auch nur mit Extraordinariaten oder Dozenturen, andere entsprechend ihrer Bedeutung und ihrem Umfang aber mit Ordinariaten ausgestattet sind, und daß nur Ordinarien für die Rektorenwahl in Frage kommen. Das alles tut weder der Kollegialität noch dem sachlichen Gespräch Abbruch, schafft aber im Gefüge jener Hochschulen über die Verteilung der Gewichte und der Verantwortung eine Klarheit, die im Bereich der Pädagogischen Hochschule bis jetzt schmerzlich vermißt wird.

Schneider sieht auch eine Verbindung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität als notwendig an, entweder nach englischem Muster, als Zusammenfassung mehrerer Pädagogischer Hochschulen zu einem Pädagogischen Institut der Universität, oder durch Bildung eines Senates entsprechend den Empfehlungen des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Um

die Akademisierung der Lehrerbildung über die politischen und weltanschaulichen Gegensätze hinauszuhoben, schlägt er die Einschaltung einer unabhängigen Fachkommission vor, und schließlich warnt er vor der immer wieder vorgebrachten These, daß eine konfessionelle Hochschule keine vollgültige Hochschule sein könne. Zu diesen Punkten ist auf die Arbeit des „Deutschen Ausschusses“ zu verweisen; es wäre dringend zu wünschen, daß seine Empfehlungen und die in Schneiders Schrift gekennzeichneten Mängel und Gefahren bei der Lehrerbildung überall beachtet würden.

ALBERT REBLE, Bielefeld

MARTINUS J. LANGEVELD, Studien zur Anthropologie des Kindes. 1. Band der *Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*, herausgegeben von O. F. Bollnow, W. Flitner und A. Nitschke. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1956.

The book is a collection of essays translated from the Dutch on the request of Professor Langeveld's German colleagues. The essays are very different in character. In the introductory part the author gives his reasons for demanding Anthropology of the Child as a new branch of learning. Then follows an argument on the relation of psychology to education and the limitations inherent in the nature of psychology as a branch of science. The last essay gives a historical survey of the growth of the knowledge of the child and his development. In the other two the author presents some of his own contributions to the anthropology of the child. The uniting link of the book is the emphasis given to the difference between the merely psychological approach to man and the anthropological, i.e. comprehensive view of his nature, psychology having no legitimate access to the world of values and accordingly to the assessment of the destination of man in general or of the individual who, beginning life as a child, never reaches full human stature without education. For, as the development of the child is open to failure as well as to fulfilment, education is a prime necessity for man and anthropological understanding, according to the author, the prerequisite to education.

The essay on The Object (*Das Ding*) in the World of the Child is a delightful example of the author's use of the phenomenological method and of his understanding of what in the life of the child can be interpreted as essential or "existential" experience.

The author develops his argument in the light of the international discussion of the subject.

ELISABETH BLOCHMANN, Marburg

CONFERENCES – KONGRESSE – CONGRÈS

*Kongreß der FIAI und der WCOTP
Frankfurt/Main, Juli/August 1957*

Zum ersten Male seit ihrer Gründung tagten auf deutschem Boden die internationalen Lehrerverbände (FIAI: Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs – FIPESO: Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) und ihre Dachorganisation, die WCOTP (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession). Nach der einem erfreulichen Brauch entsprechenden gemeinsamen Eröffnungsfeier der beiden Organisationen der Volksschullehrer und der Lehrer an höheren Schulen führten beide Verbände ihre Arbeitstagungen getrennt durch.

Die Arbeitstagung der FIAI

Die erste Sitzung des XXVI. Kongresses wurde durch einen Bericht des Generalsekretärs Robert Michel über die äußere und innere Situation der Organisation eingeleitet, die mit 28 Lehrerverbänden aus 24 Ländern etwa 1 Mill. Mitglieder umfaßt. Diesem Bericht folgte eine Reihe von Erklärungen der verschiedenen nationalen Organisationen, die zum Teil Ergänzungen zu vorher schriftlich eingereichten Berichten oder Auszüge daraus darstellten. Diese Berichte gaben sowohl über die besondere Situation der einzelnen Länder als auch über die vielen Ländern gemeinsamen Nöte der Schule und der Lehrerschaft willkommenen Aufschluß.

Neben den organisatorischen Dingen, die einen Teil der Kongreßarbeit beanspruchten, wurden zwei wichtige und gegenwartsnahe pädagogische Themen bearbeitet.

Das erste Thema, „Der Geographieunterricht als Mittel zur internationalen Verständigung“ wurde auf der Grundlage des Materials behandelt, das die Verbände als Antwort auf einen umfangreichen Fragebogen zusammengetragen hatten. Zur Kennzeichnung der Ergebnisse seien der Aussprache und der Entschließung folgende Empfehlungen entnommen: Da der Geographieunterricht zusammen mit dem Geschichtsunterricht in das Wesen des Menschen einführt und damit einen wichtigen Beitrag zur geistigen und staatsbürgerlichen Bildung leistet, muß für diesen Unterricht im Lehrplan eine seiner Bedeutung entsprechende Stundenzahl gesichert sein, wenn sein erzieherischer Wert nicht in Frage gestellt werden soll. Neben den traditionellen Lehrmitteln sollten auch die audiovisuellen Hilfsmittel, die eine direkte Beobachtung geographischer Tatsachen ermöglichen, herangezogen werden. Weiterhin empfiehlt die Entschließung den Ausbau eines Lehrer- und Schüleraustausches und fordert abschließend die Lehrerschaft sämtlicher Länder auf, den Geographieunterricht im Geiste der internationalen Verständigung zu erteilen.

Das zweite Thema, „Auslese und schulische Beratung und Lenkung“, machte die Schwierigkeit einer internationalen Auseinandersetzung über pädagogische Fragen besonders deutlich. Nicht nur die unterschiedlichen Verhältnisse und Entwicklungen in den einzelnen Ländern, auch die Tatsache, daß bestimmte zentrale Begriffe nicht in jedem Land die gleiche Bedeutung haben, erschwerte die Arbeit. Der Verlauf der Diskussionen ließ die weltweite Aktualität des Problems erkennen, zeigte aber auch, wie schwer es ist, mehr oder minder starre, historisch gewachsene Schulsysteme den gegenwärtigen Bedürfnissen anzugleichen und sie,

über die Aufgaben der Gegenwart hinaus, auch für spätere Änderungen anpassungsfähig zu machen. Es wurde wiederum deutlich, wie sehr eine sinnvolle Lösung dieser Frage vom Ansehen abhängt, das die verschiedenen Schularten in der öffentlichen Meinung genießen, und welch starker Gefühlsbelastung die Diskussion in der Öffentlichkeit allenthalben ausgesetzt ist.

Die Verhandlungen führten im Grundsätzlichen zu weitgehender Einigung, wobei allerdings deutlich wurde, daß für die Lösung des Problems kein allgemeingültiges Rezept gegeben werden kann, jede Lösung sich vielmehr aus den besonderen Verhältnissen ergeben muß. Man hob hervor, daß die Schule sich der schnellen technischen und zivilisatorischen Entwicklung der modernen Welt anpassen und allen Menschen eine umfassende Allgemeinbildung und eine möglichst reiche Entfaltung ihrer Persönlichkeit sichern müsse. Neben den verschiedenen Zweige umfassenden Schulen (comprehensive schools) und Schultypen mit früher Differenzierung und ausreichenden späteren Übergangsmöglichkeiten empfiehlt die Entschliebung vor allem Organisationsformen mit besonderen Beobachtungs- und Lenkungsmöglichkeiten auf einer breiten Mittelstufe, die eine frühzeitige Spezialisierung vermeiden und es ermöglichen, nicht nur die Begabung, sondern auch die vorhergehende Schulbildung, die sozialen Verhältnisse, den körperlichen Zustand, den Charakter und das Verhalten des Kindes zu berücksichtigen. Die Arbeit in der Schule sollte durch die Beratung der Schüler und Eltern ergänzt werden. Auch die Lehrerbildung muß auf die Anforderungen, die dem Lehrer durch diese Aufgaben entstehen, Rücksicht nehmen. Der Kongreß appellierte an alle Länder, der Schule angemessene Mittel zur Verfügung zu stellen, die ihr eine Lösung dieser auch für die zukünftige wirtschaftliche und politische Entwicklung entscheidenden Aufgabe ermöglichen.

Kongreß der WCOTP vom 2. bis 8. August 1957

Aus der Arbeit dieses Kongresses soll vor allem das Hauptthema, „Der Lehrermangel – Ursache und Abhilfe“ hervorgehoben werden. Auch dieses Thema wurde im Anschluß an eine Befragung der nationalen Verbände und auf der Grundlage eines zusammenfassenden Berichtes über das eingegangene Material behandelt. Der Lehrermangel ist offenkundig eine sehr verbreitete, wenn nicht allgemeine Sorge. Mehr als zwei Drittel der Mitgliedstaaten hatten angegeben, daß die Ausbildung der Schüler unter dem Mangel an Lehrkräften fühlbar leide. Über seine Ursachen und Folgen sowie über Möglichkeiten der Abhilfe gab der Bericht eine ausführliche Übersicht. Zugleich formulierte er die noch zu klärenden Fragen, die dann vier Arbeitsgruppen zu gründlicherer Bearbeitung übertragen wurden. Diese Gruppen untersuchten folgende Problemkreise: 1. Die Beziehung zwischen Lehrerbildung angesichts der Bemühungen um eine ausreichende Zahl von Lehrkräften, 2. Gefahren für die Qualität der Lehrerbildung, 3. die wirtschaftlichen Ursachen des Lehrermangels und Maßnahmen zur Verbesserung der Lage, 4. Ursachen nicht wirtschaftlicher Art und Maßnahmen zur Verbesserung der Lage.

Die Gruppenarbeit war insofern besonders fruchtbar, als sie der Schwerfälligkeit der Diskussionen in der Vollversammlung entging. Da außerdem alle beteiligten Länder die Besonderheit ihrer Verhältnisse kurz deutlich machen konnten, gewann jeder Teilnehmer klarere Vorstellungen von der Lage der Dinge.

Die Vollversammlung verabschiedete dann eine Entschliebung, aus der besonders die Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrermangels hervorzuheben sind:

Angleichung der Lehrergehälter an die Gehälter anderer Berufsgruppen mit vergleichbarer Qualifikation, die es erst dem Lehrer ermöglichen würde, seine gesellschaftlichen und kulturellen Aufgaben voll zu erfüllen. Arbeitserleichterungen durch angemessene Gebäude und Lehrmittel, Herabsetzung der Klassenfrequenzen und der Arbeitsbelastung der Lehrer. Ausreichende Pensionen und Altersunterstützungen. Das Niveau der Ausbildung darf in keinem Falle gesenkt werden. Es muß dafür gesorgt werden, daß die Lehrer überall in den Genuß ihrer vollen Bürgerrechte gelangen.

Weitere Entschließungen forderten die Mitglieder auf, die Bedeutung des Lehrberufs auch der Öffentlichkeit vor Augen zu führen und um die Gewinnung begabten Nachwuchses besorgt zu sein. Es wurde ferner betont, daß das Problem weiterer Untersuchungen bedürfe, und daß alle Länderorganisationen dazu beitragen sollten.

Der Skizzierung der sachlichen Ergebnisse darf die Feststellung angeschlossen werden, daß durch die vielfältigen Bemühungen der Kongreßleitung und der Gastgeber manche persönlichen Fäden geknüpft wurden, die auch für die Zukunft lebendige menschliche Beziehungen und weltweites Verstehen zur Folge haben werden, eine Bedingung, ohne deren Erfüllung alle internationale Zusammenarbeit tote Form bleiben müßte.

ALBERT HERZER, Hamburg

SHORT ARTICLES – BERICHTE – NOTES

CHANGING CONCEPTS AND RECENT TRENDS IN AMERICAN EDUCATIONAL SOCIOLOGY

The number of courses in the teaching of sociology, social problems, problems of American democracy and related offerings in all the teacher-training curricula in the American institutions testifies to the general recognition that sociology is a coming subject in spite of the fact that "the wide variation in the titles of sociology courses is far surpassed in the statements of their subject matter", and that there is still not an answer to "What is Sociology"?¹⁾ Yet, curiously enough, the marginal field, known as "Educational Sociology" (and less often as "The Sociology of Education"), has not only received less recognition in all educational institutions (especially the Departments or Schools of Education) but has gone through several ups and downs in its popularity, the re-definition of its concepts and contents, and its status in the academic ranking in spite of the general acceptance of the American educators that the educational process is interrelated with the community culture pattern and that the school's functions extend far beyond the school-room.

This realization can be understood only within the framework of the social trends in the United States. When, in the wake of industrialism and population growth, informal local arrangements gave way to broader systems of schools, with modification in standards and curricula, administrative problems became almost as important as learning problems; or more accurately, all school problems became interdependent, and the scope of formal education in the public school was broadened to include such courses as personality adjustment, life adjustment goals, and social problems in American democracy.

At the same time, in this development, the social sciences, especially psychology and to a lesser degree sociology, started to play an important part of a dubious kind. On the one hand, the schools saw new facts and ideas to direct them through the process of change; on the other, schools started to become areas of research, the findings being reported back to them. Thus there developed the fields of Educational Psychology and a hazy field known as Educational Sociology; the old-fashioned, hit-and-miss, formal "intellectual" education tended to disappear in the presence of I.Q. tests, instrumental learning, sociometric classrooms, and the like. The educational process came to be conceived more and more – by professionals, if not by the public – through the conceptual and methodological lens of the social sciences. The process was helped when several vocal critics of traditional education started to question the ends and means of education, and education's collaboration with the social sciences.

¹⁾ RAYMOND KENNEDY and RUBY JO REEVES KENNEDY, "Sociology in American Colleges". *American Sociological Review*, VII, 5, 1942; these authors conclude that General Sociology, Social Problems, and Marriage and the Family constitute the "big three" of sociology teaching in America today. For the other surveys of sociology teaching in the United States, see: JUDSON T. LANDIS, "The Sociology Curriculum and Teacher Training". *Ibid.*, XII, 1, 1947; ARTHUR KATONA, "The Teaching of Sociology in a Democracy". *Ibid.*, VIII, 4, 1943; BLAINE E. MERCER, "Sociology in General Education". *The Social Studies*, XLVII, 7, 1956; NATHAN GLAZER, "What is Sociology's Job?". *Commentary*, III, 2, 1947; GEORGE D. SPINDLER, Ed., *Education and Anthropology*. Stanford University Press, 1955.

Although the first textbook to include the concept "Educational Sociology" in its title was WALTER R. SMITH's *Introduction to Educational Sociology* (1917), perhaps the most influential work which had induced the rise of this trend of social thinking in regard to education had been LESTER F. WARD's "Education as the Proximate Means of Progress", included in his *Dynamic Sociology* (Appleton and Co., New York 1911), following the popularity of JOHN DEWEY's thesis, in his *School and Society* (University of Chicago Press, 1899), that the school was primarily a social institution ¹⁾.

After Dewey, Ward and Smith, interest in the social functions of education rose steadily and reached the high point in the twenties. Some twenty textbooks appeared on the market, and most of them stressed social education and the democratic philosophy of education as educational sociology ²⁾. David Snedden makes these critical comments about this period: "In retrospect it seems probable that large proportions of both the scholarly and the amateur educational philosophizings of the period from 1880 to 1920 failed to discriminate between what we are now thinking of as the psychological and the sociological phases of educational inquiry and practice. Though much was vaguely said about the "social" functions of education, especially as a means of stabilizing the democratic political state, the more realistic utterances of the theorists of the period, even including Dewey, nearly always centered on the *learning processes* themselves as determining teaching methods, rather than in the *values and objectives* of the programs of learnings which schools and other agencies do or should promote." ³⁾

Between 1922 and 1940 only about eight textbooks were published, the two most important being those by Peters and Waller ⁴⁾. To Peters goes the credit of introducing for the first time quantitative treatments of various of the problems which have come to the front in this field (while the previous attempts had in no systematic way been integrated into the field of educational sociology). Waller, on the other hand, viewed education as an empiric sociologist, having the following aim in mind: (1) to describe with all possible care the social life of human beings in and about the school; (2) to analyze these descriptive materials particularly from the standpoint of sociology and social psychology; and (3) to attempt to isolate causal mechanisms involved in these interactions which center in and about the school.

During this period also emerged not too well-defined "schools" of American educational sociology. Probably the largest single group consisted (and still consists) of writers placing greater emphasis upon social values and sociological orientation in education, who regard educational sociology as a branch of education (rather than of sociology) and offer help to education to determine its goals and methods; they are the successors to the social philosophers of the former

¹⁾ For a systematic description of the rise of the theories of educational sociology, see JOSEPH S. ROUCEK, *The Development of Educational Sociology*. The Author, Bridgeport, Conn. 1956, an enlargement of his original chapter "Some Contributions of Sociology to Education", in HARRY ELMER BARNES, and others, Eds. *Contemporary Social Theory*, D. Appleton-Century Co., New York 1940.

²⁾ For the pertinent literature of this whole field during this period, see "Educational Sociology". *Review of Educational Research*, VII, 1, 1937.

³⁾ *Ibid.*, 6

⁴⁾ C. L. PETERS, *Foundations of Educational Sociology*. The Macmillan Co., New York 1930; WILLARD WALLER, *The Sociology of Teaching*. John Wiley, New York 1932.

generation, although they do not confine themselves to arm-chair theorizing but promote empirical research on occasion to achieve their objectives. Basically, they are "educationists" more than sociologists and often confuse social philosophy with sociology. The more sociologically inclined educators are represented in the "Applied School", trying to apply sociological principles to the problems of education; they claim, in general, that educational sociology is a branch of general sociology (an applied science in the same sense that educational psychology is a branch of general psychology). The "Functional School" emphasizes the importance of sociological research as the chief basis for any educational program aimed to meet the social needs of children ¹⁾. The smallest group is "the Sociology of Education" school, whose proponents are empiric sociologists (W. Waller, Florian Znaniecki, Logan Wilson, Robert S. Lynd, Robert J. Havighurst) ²⁾, interested in sociological analyses of educational institutions; their sociological contributions offer data derived from educational agencies, and then offer hypotheses contributing to sociological knowledge; thus they are not always interested in the application of sociological principles to educational problems.

After 1940 the development of the whole field of educational sociology has shown confusion in all its areas, as evidenced, first of all, in the editorial policy of the *Journal of Educational Sociology*. When looking over the titles of the articles of the special issues of this periodical, one gets the impression the editors conceive of educational sociology in the same way as did the 19th century sociologists who comprehended sociology in its "adolescence", an all-embracing discipline, covering nearly every subject under the sun (running from all kinds of social and educational problems to guidance or comparative education).

The same inability to define the field is apparently reflected in the courses in educational sociology offered in teacher-training institutions. HERRINGTON's study of "The Status of Educational Sociology" in 1947 ³⁾ shows that the courses in this field seem mainly concentrated around the understanding of school-community relationships and the teacher's role in the community, an understanding of the role of the school as an instrument of social progress and of the meaning of democracy and its application to education.

The lack of enthusiasm in the field of educational sociology is also glaringly illustrated by the treatment given to the topic by the editors of the *Review of Educational Research*. While the February 1937 issue was all given to "Educational Sociology", a decade later, this survey was already titled "Social Background of Education"; after World War II, two surveys appeared, the February 1946 issue, as "Social Foundations of Education", and the February 1949 issue, as "The Social Framework of Education". Interestingly enough neither of these issues used the concept, "Educational Sociology", in their chapter headings. The June 1956 issue of the *Review of Educational Research* already delegated educational sociology to the "Historical, Philosophical, and Social Framework of Education" ⁴⁾.

¹⁾ The "Functional School" was headed, during this period, by Dean E. GEORGE PAYNE of New York University. Payne was also the founder and the editor of the *Journal of Educational Sociology*, the only periodical of its kind, now edited by DAN W. DODSON; among the followers of Payne have been also FREDERICK W. THRASHER, HARVEY W. ZORBAUGH, and JOSEPH S. ROUCEK.

²⁾ For their researches, see: B. OTHANEL SMITH and WILLIAM O. STANLEY, "The Historical, Philosophical, and Social Framework of Education", in *Review of Educational Research*, XXVI, 3.

³⁾ GEORGES SQUIRES HERRINGTON in *The Journal of Educational Sociology*, XXI.

⁴⁾ B. OTHANEL SMITH and WILLIAM O. STANLEY, *op. cit.*

A similar trend in the confusion as to what is educational sociology can also be seen in the recent textbooks in this field. In fact, not many works have appeared since World War II. Cook's work, published in 1938, focused on the community aspects of education. ¹⁾ Roucek's symposium tried to develop the principle that educational sociology was one of the supporting pillars of education and presented various aspects of the educational processes in relation to social control ²⁾; but it proved to be none too popular with the instructors in this field, not too interested in its stress on the sociological background. Brown's text has been the most popular of this small crop of textbooks in the present period ³⁾; he regards education as one of the fields of applied sociology and uses the interaction approach for the relation between individuals and groups and between the school and other social groups. Robbin's book stresses the study of personality development in the family, the school, and the larger community ⁴⁾. Moore and Cole already stress the problems facing the post-war decade having in mind to "describe and analyze educational policies and procedures and to improve educational practice by bringing together for the teacher (and others), significant sociological data and principles which are applicable to educational practice and which are indicative of what educational policies and practice might be". Bottrell's "reader and casebook" represents an attempt to analyze and make explicit the purposes, functions and activities of education in the community setting ⁵⁾ (resembling Cook's approach). Brookover's claim is that he has written a "different" text: "In contrast to previous texts in educational sociology, this volume seeks to use the tools of sociology and social psychology in analyzing the educational system and process" - without crediting similar efforts in that direction by Roucek, Waller and others ⁶⁾. The most recent textbook in this field is a collection of readings by 4 co-editors; its purpose is to "acquaint the student with the social forces that influence education and the ways in which the educational enterprise is affected by them." ⁷⁾

In all fairness, there are spokesmen who see several good points in the developments of this field. More specifically, Dan W. Dodson, the editor of the *Journal of Educational Sociology*, has summarized some of the changes which have resulted from the impact of sociology upon education in the United States: ⁸⁾ (1) The changes of emphasis from "teach-learn" to a concept of "growth and development".

¹⁾ A. L. COOK, *Community Backgrounds of Education*. McGraw-Hill, New York 1938.

²⁾ JOSEPH S. ROUCEK, *The Sociological Foundations of Education*. T. Y. Crowell, New York 1942.

³⁾ FRANCIS J. BROWN, *Educational Sociology*. Prentice-Hall, New York 1947.

⁴⁾ C. B. MOORE and W. B. COLE, *Sociology in Educational Practice*. Houghton Mifflin, Boston 1952.

⁵⁾ H. R. BOTTRELL, *Applied Principles of Educational Sociology: A Reader and Casebook in Educational Sociology*. The Stackpole Co., Harrisburg, Penna 1954; W. B. BROOKOVER, *A Sociology of Education*. The American Book Co., New York 1955.

⁶⁾ Brookover is apparently unacquainted with Chapter 22, "Some Contributions of Sociology to Education", in BARNES-BECKER, *op. cit.*, and with A. K. C. OTTAWAY, *Education and Society: An Introduction to the Sociology of Education*. Routledge and Kegan Paul, London 1953 and Grove Press, New York 1954.

⁷⁾ WILLIAM O. STANLEY and others, Eds., *Social Foundations of Education*. The Dryden Press, New York 1956. One wonders why four co-editors were needed and why so many areas of educational sociology have been left out from the coverage.

⁸⁾ DAN W. DODSON, "Educational Sociology Through Twenty-Five Years". *Journal of Educational Sociology*, XXVI, 1952.

(2) The discovery and interpretation of the meaning and function of culture. (3) An understanding of the impact of social change. (4) The understanding of group and the group process in relation to education. (5) The dynamic of social class in the growth and development of school children. (6) Exposition of the myth of racial superiority. (7) The impact of community upon education.

In his review of developments in the "Sociology of Education, 1945-1955", Gross ¹⁾ has indentified the following trends: (1) efforts to distinguish between "sociological" problems and practical problems of education which draw upon sociological data for their solution; (2) a growing appreciation of the fact that school systems and other educational agencies offer rich opportunities for sociological analyses of a scientific nature; and (3) critical appraisals of the quality of research in this area of study, with special reference to their theoretical and methodological adequacy.

It might not be amiss to conclude with the optimistic predictions of the *Journal of Educational Sociology*, Dr. DODSON:

"Perhaps there is the necessity for further development of an integrative approach to the disciplines as they relate to education ... The second trend will probably be that the leadership of schools and agencies will become more definitely directed through the use of scientific data obtained from local surveys and research ... In these next twenty-five years, fraught as they undoubtedly will be with an increase in communication, increase of the conflict over ideologies, increased aspirations of people who are not now fully sharing in the fuller life which modern technology has made possible, the school ... will find itself at the swirling vortex of social change with the responsibility to give direction to the social process ... Hence educational leadership in this larger frame of reference will find itself increasingly dependent upon the types of competences which sociological insight provides".

JOSEPH S. ROUCEK, Bridgeport, USA

LE SURMENAGE SCOLAIRE - PROBLÈME INTERNATIONAL

En 1864 déjà Victor Duruy, historien français et ministre de l'Instruction publique, disait à ce sujet: "La journée de travail de nos enfants est plus longue que celle de nos ouvriers adultes". En 1887, un grand débat s'est déroulé à l'Académie française de médecine sur les effets pathologiques du surmenage scolaire chez les enfants. Mais ce débat auquel assistait, entre autres, Alfred Binet n'a donné aucun résultat pratique ²⁾.

Après la Première Guerre mondiale, avec le progrès de l'industrie et des sciences naturelles, les programmes s'allongent sans cesse et les plaintes se multiplient. Le congrès du "Bureau international de l'enseignement secondaire" qui s'est tenu à Bruxelles, au mois de juin 1931, choisit comme thème principal: le surmenage scolaire dans l'enseignement secondaire. Ce congrès ne put cependant, faute d'unanimité, adopter de résolutions décisives.

Ces dernières années, les plaintes se sont multipliées, mais on a plutôt aggravé que soulagé le fardeau que doivent supporter les élèves. Par un véritable paradoxe

¹⁾ NEAL GROSS, "Sociology of Education, 1945-55", in HANS L. ZETTERBERG, Ed., *Sociology in the United States of America*. Unesco, Paris 1956.

²⁾ G. DUMAS, *Traité de psychologie*. t. II, Paris 1924, p. 625.

la journée de travail des ouvriers manuels diminue, tandis que le nombre d'heures de travail de nos élèves s'élève constamment.

Spécialistes de l'éducation, maîtres et parents, poussent des cris d'alarme. Le Professeur Dottrens, de Genève, écrit en 1945 "Tandis que dans tous les domaines de l'activité humaine, on tient compte de la possibilité et des capacités de celui qui travaille, à l'école on établit ce que les enfants d'un âge donné doivent savoir. Qu'ils le puissent comprendre ou assimiler est secondaire." ¹⁾

En Yougoslavie aussi, les mêmes plaintes se font entendre. Dans un ouvrage récent, j'ai tenté d'étudier ce problème. A la suite de longues observations dans l'enseignement et de recherches faites dans quelques écoles à Belgrade et dans plusieurs villes serbes de l'intérieur, j'ai pu démontrer que la durée totale du travail obligatoire de nos élèves dépasse de beaucoup les limites déterminées par la psychologie et par l'hygiène mentale. D'après les résultats de ces recherches, la durée moyenne du travail de nos élèves (à l'école et à la maison) s'établirait ainsi:

- 1) pour les élèves des deux dernières classes du lycée (VII et VIII, les élèves âgés de 17 à 19 ans) 9 à 12 heures par jour,
- 2) pour les élèves de Vème et VIème classes (de 15 à 17) 8 à 10 heures par jour,
- 3) pour les élèves de l'école obligatoire
 - a) degré supérieur (enfants de 10 à 15 ans) 7 à 9 heures par jour,
 - b) degré inférieur (élèves de 7 à 10 ans) 5 à 7 heures par jour.

Si un élève veut étudier à fond tout ce qu'on lui demande et s'il y ajoute encore quelques activités obligatoires ou libres, il est évident que la durée de son travail sera plus longue encore ²⁾. M. Belliot, qui a passé plus de deux ans en Yougoslavie comme expert de l'Unesco, a pu constater que les élèves yougoslaves sont encore plus surchargés que les élèves français. Les projets de réforme scolaire prévoient, à vrai dire, un allègement des programmes.

Quelles sont les causes d'une telle situation dans l'enseignement des pays européens? Lorsqu'on traite de ce problème, l'on impute d'ordinaire la faute à l'étendue des programmes, et il est vrai que dans presque tous les pays (sauf en Grande Bretagne), les programmes s'allongent sans cesse. ³⁾ Les connaissances humaines s'élargissent continuellement. La science progresse et la civilisation s'enrichit de nouvelles acquisitions. Ce progrès de la science doit nécessairement se refléter dans les programmes scolaires.

Mais on a l'impression que les spécialistes, les yeux fixés sur les sciences oublient trop souvent l'enfant même. Ce que Maurice Debesse déclare des programmes français vaut également pour les autres pays. "Nos programmes scolaires, écrit-il, faits par des adultes semblent faits aussi pour des adultes". Ils se modèlent grosso modo sur la classification générale des sciences et l'élève ne perçoit plus ou perçoit mal leurs rapports tels qu'ils existent pourtant dans la réalité. ⁴⁾ Établis par les spécialistes, ils portent les marques de cet esprit du travail scientifique. "Le spécialiste, écrit M. Dottrens, quelle que soit sa valeur pédagogique, juge toujours de son

¹⁾ R. DOTTRENS, *Éducation et Démocratie*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1946, p. 106.

²⁾ Il est vrai que la surcharge varie d'un mois à l'autre. Il y a des jours, des semaines et même des mois, où les élèves (même pendant l'année scolaire) ont peu à travailler, d'autres où ils doivent travailler trop. Mais le fait reste qu'en moyenne ils sont trop surchargés au cours de l'année scolaire.

³⁾ W. D. WALL, *Éducation et Santé mentale*. UNESCO, Bourrellet 1955, p. 216.

⁴⁾ M. DEBESSE, "Les méthodes pédagogiques", in *La formation éducative*. P.U.F. Paris 1955, p. 828-829.

point de vue particulier, ce qui est normal pour lui, dans l'ordre du savoir, apparaît excessif aux non initiés, mais en général c'est toujours l'avis du spécialiste qui est écouté. C'est pourquoi nos plans d'études sont démesurément étendus." ¹⁾

Une des faiblesses fondamentales de nos programmes provient de leur trop grande fidélité au cadre des disciplines correspondantes. On oublie la plupart du temps que, comme l'écrivait Dewey: "le savoir humain, tel que le savant l'envisage n'a aucune relation directe avec l'expérience actuelle de l'enfant. L'oublier, c'est faire courir à l'éducation un danger qui n'a rien de théorique. Dans la pratique tout le monde en pâtit. Le manuel et le maître rivalisent pour présenter à l'enfant les matériaux scientifiques tels que le savant les considère." ²⁾ En fait, les programmes scolaires ne devraient être qu'un remaniement didactique d'une science conformément aux fins de l'éducation.

Cependant, quoi qu'on en pense, les programmes ne sont pas l'unique cause de la surcharge. On oublie ou l'on ignore souvent le rôle prépondérant joué par le maître lui-même dans le surmenage scolaire. Prenons, par exemple, l'enseignement de l'histoire.

D'autre part, les maîtres surchargent souvent les élèves, on le sait, en leur imposant une quantité démesurée de devoirs à la maison, quitte à les priver de grand air, de jeux et de repos. C'est pourquoi, dans certains pays, les autorités scolaires ont pris des mesures administratives pour empêcher les abus dans ce domaine.

D'autres causes extérieures à l'école peuvent provoquer le surmenage. Ce sont parfois les parents mêmes avec leurs ambitions démesurées, qui surchargent l'enfant en exigeant trop de lui, sans tenir compte de ses capacités, de sa condition physique et de son système nerveux. Aux leçons obligatoires, ils ajoutent des leçons privées de piano, de danse, de langues vivantes etc. Ajoutons à cela les nombreuses distractions que la vie moderne présente à la jeunesse d'aujourd'hui (cinéma, danses, radio, télévision, journaux illustrés, etc.). Il faudrait à l'enfant une volonté très forte pour pouvoir résister à toutes ces tentations.

Les conséquences d'un tel système qui condamne les enfants à une vie sédentaire et à une immobilité de 8 à 9 heures par jour, dans une période où ils ont plus que jamais besoin d'être en mouvement, sont désastreuses à tous les points de vue. Déjà Mme Maria Montessori au début de notre siècle a pu constater que le banc scolaire est un grand ennemi des enfants. "Cette immobilité forcée, écrivait Claparède, est probablement fort nuisible aux poussées du développement physique en supprimant une de leurs sources de stimulation nécessaire, qui est la libre activité motrice." ³⁾

Les examens faits dans quelques écoles à Belgrade, au cours de 1952 et 1954, par M. le Dr. V. Smodlaka, professeur à l'Institut de la culture physique, ont montré que la majorité des élèves (grands et petits) souffrent de déformations physiques (scoliose etc.). En outre, la vie sédentaire, les excluant du travail physique, des sports et des activités motrices, provoquent des troubles du sommeil et de l'équilibre nerveux de l'enfant.

Outre ces conséquences pour le développement physique, la surcharge fait obstacle à une bonne formation intellectuelle des élèves: formalisme et superficialité, le manque de méthode, l'absence d'originalité, souvent la perte d'intérêt et le dé-

¹⁾ R. DOTTRENS, *op. cit.*, p. 108.

²⁾ J. DEWEY, *L'école et l'enfant*, traduit par L. S. PIDOUX. Ve éd., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris 1953, p. 110.

³⁾ E. CLAPARÈDE, *Le développement mental*, I. 10^e éd., Delachaux et Niestlé, p. 113.

faut de curiosité intellectuelle, l'apathie même et l'indifférence sont des phénomènes qui caractérisent cet état.

Quels remèdes pourrait-on apporter à cette situation? Peut-on trouver un compromis entre l'enfant et les programmes, entre les exigences de la société et les possibilités de l'enfant? Il s'agit d'une question très complexe, où agissent plusieurs facteurs, aussi la réponse n'est-elle pas aussi simple.

La première mesure, sans aucun doute, doit être une révision radicale des programmes scolaires et leur allégement. Le temps est venu où l'élaboration des programmes scolaires doit être fondée sur les résultats des recherches scientifiques. "Le seul remède pour parer aux insuffisances et aux erreurs dont on se satisfait encore, c'est de rejeter l'empirisme et le subjectivisme qui en sont les causes pour adopter le point de vue de la pédagogie expérimentale et mettre en oeuvre les moyens scientifiques qu'elle tient à la disposition de ceux qui voudront bien s'en servir."¹⁾

Parmi les questions auxquelles doivent répondre les recherches dans ce domaine nous citerons comme les plus importantes:

- 1) Quelles sont les connaissances générales indispensables à l'individu dans la société contemporaine, en permanente évolution?
- 2) Quelle est la quantité maximum de connaissances nouvelles qui peuvent être exigées d'un élève à un âge déterminé?
- 3) Selon quel critère faut-il décider de la matière à enseigner dans le trésor inépuisable de l'héritage culturel?
- 4) Quelle place doivent occuper les sciences sociales et les sciences naturelles dans les programmes? Quelle place doit-on donner à l'éducation artistique, physique, technique?
- 5) Qui doit participer à l'élaboration des programmes?
- 6) Comment réaliser pratiquement la révision et l'amélioration des programmes?

Les réponses à ces questions ne peuvent évidemment pas être partout les mêmes; chaque pays a son système scolaire propre, sa philosophie de l'éducation, ses propres conditions sociales et économiques. Mais ici, comme dans d'autres domaines de l'éducation, on trouverait facilement des éléments communs aux programmes des divers pays.

Les Américains ont été les premiers à élaborer les programmes sur la base de recherches scientifiques. Dès la fin du siècle dernier, on réclamait que soit élagué "l'arbre mort" des programmes. Après la première guerre, une commission spéciale a établi des programmes minutieux sur une base purement utilitaire. Les membres de cette commission ont examiné les divers domaines de la vie sociale pour fixer le minimum de connaissances indispensables au jeune qui achève sa formation générale. Plus tard, on a perfectionné les méthodes de recherches. Les pédagogues John Dorvey et Franklin Bobitt y ont joué un rôle important ²⁾.

Au cours d'un stage régional pour l'amélioration des programmes, on a pu constater que quelques pays d'Europe entreprenaient l'élaboration des programmes sur une base scientifique. En Suisse, en Pologne, en Hongrie, en Tchécoslovaquie et en Roumanie, on poursuit des recherches expérimentales en ce domaine.

Outre la question des programmes d'étude, toute une série de mesures sont

¹⁾ R. DOTTRENS, *op. cit.*, p. 112.

²⁾ J. S. BRUBACHER, *A History of Problems of Education*. McGraw Hill Comp., New York and London 1957, p. 295.

nécessaires pour diminuer la surcharge scolaire. C'est d'abord une meilleure formation pédagogique et psychologique des maîtres. De grands progrès ont été déjà réalisés depuis la Guerre. En Grande Bretagne, en Suisse, en U.R.S.S., et même dans des pays comme la France où l'on est resté longtemps réservé à l'égard de cette formation pédagogique, des diplômes de pédagogie et de psychologie sont exigés de tous ceux qui se destinent à l'enseignement.

D'autres mesures s'imposent encore: une réorganisation de l'enseignement et de meilleures méthodes, la lutte contre l'excès des devoirs à la maison, contre les ambitions démesurées des parents, l'amélioration des manuels scolaires, le perfectionnement du système des examens et des autres techniques d'évaluation, une répartition plus rationnelle des vacances, un agrandissement de l'espace scolaire et l'abaissement du nombre des élèves par classe, etc.

Toutes ces questions exigent des recherches longues et systématiques. La pédagogie expérimentale peut déjà nous aider aujourd'hui pour aboutir à des résultats positifs. Les progrès formidables de la technique moderne ont bouleversé à bien des égards les idées qui régnaient en éducation.

Les temps sont révolus où la culture purement intellectuelle occupait le premier plan. Pour supporter le poids écrasant de la technique moderne, il faut une personnalité saine et équilibrée. L'école contemporaine doit se soucier tout autant de l'hygiène mentale et du développement physique que de la formation intellectuelle et morale. Aussi est-il urgent de réexaminer la quantité d'efforts exigés des jeunes élèves. "Il vaut mieux des têtes bien faites que des têtes bien pleines", disait déjà Montaigne.

ALEXANDRE BANOVITCH, Belgrade

THE ROLE OF EXTERNAL STUDIES IN THE AUSTRALIAN UNIVERSITY STRUCTURE

The University of Queensland has always been recognized as the University of a State rather than of a city. It has, moreover, to serve a State of vast area and sparse population, in which the capital city, where the University is located, is situated two thousand miles and more from its furthest boundaries.

To meet this situation, there was set up within the University at the time of its first establishment, a department of External Studies, whose aim was to enable students outside the capital city, who could not attend the University, to study for its awards. The University was to take full responsibility for the teaching of these students, and the Degrees awarded to those who studied externally were to be in every way of equal academic standing with the Degrees won by internal University students, to which end the principle was established that external students should be tested by the same examinations and required to reach the same standard as internal students. The experience of 45 years has confirmed the correctness of these initial provisions, and the University Amendment Bill introduced recently into the State Parliament expressly provides for the retention of the present system of External Studies.

The Department of External Studies is now organised as a semi-autonomous teaching department under the control of a Director, who is a member of the Professorial Board of the University, and with a full-time lecturing staff appointed on the same terms and conditions as internal academic staff. It works in close co-ope-

ration with the internal teaching departments of the University, which are responsible for defining the scope and content of courses, as distinct from the actual teaching, and for determining the standards to be reached. The number of external students has increased from an initial enrolment of about 30 in 1912 to over 2,000 in 1957, while the number of subjects offered has increased from five to over one hundred. It is now possible to proceed as an external student to the Degrees, Diplomas, and Certificates offered by the Faculties of Arts, Law, Commerce, and Education.

It is the aim of External Studies to provide a standard of teaching, and a range of facilities, which will enable the external student to achieve a standard of scholarship equal to that attained by internal students. University centres with part-time tutorial staffs have been established in the major cities; students are brought to the University for Vacation Schools; research into the special problems associated with the teaching and studies of external students has been undertaken, and special teaching techniques devised in an effort to meet some of the difficulties. A large lending library of reference books, exclusively for the use of external students, has been established, and this will shortly be extended to provide regional libraries throughout the State in areas where there are sufficient concentrations of students.

The emphasis is at all times on the student's own work, the aim of the Department being to provide the resources which make it possible for him to do good work, while avoiding doing the work for him. Thus, making a virtue of necessity, External Studies is based on the accepted values of self-education, and it is no longer to be doubted that within the range of courses offered, the real standard of scholarship achieved by External students is fully equal to that reached by those studying full-time at the University. In fact, in those courses, such as Economics, Political Science, Philosophy and Education, where experience and maturity play a big part in a proper appreciation of the subject matter, the record of External students is outstanding. The one major unsatisfactory aspect of the picture is the high percentage of students who fail to complete courses for which they are enrolled. This is perhaps inevitable in any system of part-time education, particularly when almost all the students are in full-time employment and the majority are married men with families, so that study must compete with a large range of vocational and domestic responsibilities.

The original primary purpose of External Studies was to provide teachers in country service with the opportunity to study for University qualifications. Increasingly in recent years, however, the Department has undertaken roles of wider State, Commonwealth, and International significance. Within Queensland, the percentage of teachers in the total enrolment has steadily decreased, and there has been an accompanying increase in the number of students from other professions including many post-graduate students. Outside Queensland, and largely to meet demands which no other tertiary Institution in Australia has been able to fulfil, there has been an increasing enrolment of post-graduate students, professional training is being provided for an increasingly large number of government officers, particularly in New Guinea, and courses are being offered throughout South East Asia, complementing the educational aims of the Colombo Plan for the Technical Development of this area.

In a State where it is not possible for more than a small percentage of teachers to be retained in or near the capital city for long enough to undertake extensive

University study, External Studies has had an important influence in raising the cultural and professional standard of teaching. During the past seven years some 3,000 Queensland teachers have studied through the Department, and the 1957 enrolment of more than 900 teachers means that one in every ten of the approximately 9,000 teachers in the State are at the present time undertaking External Study.

Teachers constituted 82% of all external students in 1947; by 1957 the percentage had decreased to less than 60%. This change in emphasis has been brought about mainly by a steady increase in the numbers of students seeking professional training in the fields of Economics, Commerce, Accountancy, Law, Journalism, and Public Administration. This increase in turn is a reflection of the growing commercial and administrative importance of the cities of north and central Queensland, and of the contribution which External Studies is making to their development. For these students, the need, or the opportunity for University study, does not become apparent until they have reached a stage in their career at which it would be economically and otherwise impracticable to interrupt that career to undertake a full-time course. External study has the advantage that it can be carried on against the background of practical experience already gained, and being gained, in the student's professional field.

The Department also offers a wide variety of studies in the Humanities and Social Sciences. Many of its students are not interested, or are interested only indirectly, in professional training and qualifications. Business and professional men, housewives, members of the Federal and State legislature, and journalists, are among the many students now enrolled whose primary aim is a high standard of cultural education. For them, the methods of study demanded by the External system are often ideal. Undergraduates perhaps in their general knowledge of the specific subject of study, their general maturity and experience is often much greater than that of the usual type of young undergraduate. The course of study is what they themselves make of it, and what for instance, a member of Parliament or a journalist of many years experience will make of a course in Political Science is very different from what is made of it by a class of undergraduates with very little experience beyond that of school. Their interest is guaranteed by the fact of their enrolment, for they have nothing material to gain. The ideal freedom of self-disciplined study is therefore open to them.

An interesting development of recent years has been the increasingly post-graduate character of External Studies. In the current year 240 graduates from eight faculties are enrolled with the Department. Thus one in every nine external students is a post-graduate student. The external system would appear to be of particular value to graduates of the professional and technical faculties wishing to extend their knowledge for cultural or professional purposes, into fields not covered by their initial degree studies. Thus medical practitioners have sought to complement their professional training by studies in the humanities and social sciences; graduates in engineering are enrolling in increasing numbers for studies in Economics and Commerce to fit themselves for the higher administrative posts in their profession. These are experienced and mature students, for whom further attendance at undergraduate lectures could not be expected to be particularly rewarding, and who can be relied on to provide their own discipline of study. Also their professional responsibilities are usually such that regular attendance at University classes is not possible. Finally their proved ability as students ensures that they are able to take full advantage of the opportunities offered.

The University of Queensland is the only Australian University offering External courses in a wide range of subjects. There has therefore been a tendency for students and institutions throughout Australia and beyond to look to Queensland for the opportunity for University study which would not otherwise be available to them. Members of the Australian Armed Forces, serving in Australia and overseas are accepted as external students, as are Australian students temporarily overseas, members of the Diplomatic Corps and other Australian citizens on service abroad. Responsibility has also been accepted for those Australian territories such as the Northern Territory, the Territory of Papua-New Guinea, and the Cocos Islands which have no other University facilities, and also for the adjacent Pacific Islands, in particular Fiji, where the Indian population has taken considerable advantage of the opportunities offered.

In the Territory of Papua-New Guinea, which is partly Australian territory and partly a United Nations Trust Territory, External Studies is making an important contribution to the evolution towards self government. In the current year almost 200 members of the New Guinea Public Service have been enrolled for External courses in Commerce, Public Administration and Law. In addition some fifty other residents of the Territory - teachers, missionaries, business men and others - are studying with the Department. The recent establishment of a Public Service Institute in the Territory to provide tutorial assistance for students undertaking External courses with the University of Queensland may allow for a gradual transition towards a self-contained University College.

In 1956, the University of Queensland offered to make it possible for the educational programme of the Colombo Plan for South East Asia to be extended to cover scholarships for External Study. At the same time it agreed to accept a quota of external students from the Colombo Plan area, outside the scholarship scheme. At present there are 52 students, including 32 Colombo Plan scholars, enrolled from Singapore, Malaya, Burma, Ceylon, Thailand, Indonesia, North Borneo, and the Philippines. This plan is still very much in the experimental stage, and faces formidable difficulties, particularly in relation to the supply of reference books. It could, however, prove a very significant contribution to the educational aims of the Colombo Plan, particularly in relation to the development of secondary and higher technical education in this area. It would also provide a nucleus of students from whom those who prove their ability could be selected with reasonable confidence for later full-time training at Australian Universities.

The path taken by External Studies in recent years indicates its acceptance of certain basic principles:

(i) The University, located in a State, has a primary responsibility to that State. It has, however, in addition, as a member of the community of Universities, a wider responsibility to meet demands for higher education, from within and outside the State, where these demands are worthy of being met, and where it is uniquely situated to meet them: and

(ii) External Studies is not necessarily to be regarded only as a substitute for attendance at a University where this is not possible, but as a system of higher education in its own right, particularly suited to the needs of some students and groups of students, especially those of greater experience and maturity.

The policy of the Department has, therefore, been determined largely by the existence of certain educational demands. Its principle in considering or accepting

these demands has been the determination that the academic standards of the University of which it is part shall be maintained.

The future of External Studies will be closely linked with the development of University facilities in Queensland. In the more isolated areas it will continue to fill its present function in much the same way as it is doing at present. In the larger cities in the north and centre of the State, where there has been for some years a strong movement for the establishment of some sort of University institution, External Studies will be called on to play a transitional role, by providing facilities capable of gradual development and evolution towards an autonomous institution. The present system of "University Centres" in the larger cities, which provide External Students with the opportunity of attending evening tutorial classes conducted by local part-time tutors, is a first step in this direction. The next step will be to give these Centres more tangible existence by the provision of buildings where classes can be held, and where students can come together for study and for discussion of their common problems, in an atmosphere conducive to the true spirit of University work.

The greatest shortcoming of the External system at present is that it cannot provide for those studies - particularly the Physical Sciences - which require extensive laboratory or other practical work; and it is in just these fields that the Universities are experiencing the greatest pressure to provide training. There is therefore, a most urgent need to devise means, through the development of University Centre facilities and Vacation Schools at the University to provide for these studies at least up to first or second year University standard. This will almost certainly be the most challenging development of External Studies in the University of Queensland during the next decade.

K. G. HAMILTON, Brisbane

AUSTRALIAN JOURNALS OF EDUCATION

Present Australian journals of education may be divided into four categories. Firstly, there are the professional journals of teachers' federations, Education Departments, and such bodies as adult educators or teachers of science. Secondly, there are government sponsored journals which are generally distributed free to teachers and others. The best known of these is *Education News*, which deals not only with Australian education, but also education abroad. This journal is edited and published by the staff of the Commonwealth Office of Education, Sydney, New South Wales. Other journals of a similar type, which draw their contributors mainly from administrators, lecturers in teachers' colleges, or teachers in schools, include *The Educational Magazine* of the Education Department of Victoria, *Tasmanian Education* produced by the Education Department of Tasmania, and *Education* published by the Education Department of Western Australia. Although these journals contain articles of merit, they cannot be classed as "scholarly" publications. Most of them are well printed on good paper; and they frequently carry illustrations, and occasionally reports of research.

The third category includes a miscellaneous group of journals, published by professional or learned societies. Often these journals contain articles of educational interest. A typical example is *The Australian Quarterly*, published in Sydney for the Australian Institute of Political Science. In the same group may be included *The*

Australian Journal of Psychology, sponsored by the Australian Branch of the British Psychological Society. This journal, edited by Professor D. W. McElwain, Head of the Department of Psychology in the University of Queensland, usually includes psychological articles with an educational bearing. Its contributors, as well as contributors to *The Australian Quarterly*, are mostly drawn from research workers or university teachers.

The fourth and most important group consists of four journals representative of contemporary Australian educational writing and research. None of these journals existed before the war, and three of them are post-war. In order of establishment, they include:

The Forum of Education (Edited by Dr. I. S. Turner, Principal of the Teachers' College, Sydney. Published by the College.)

The Educand (Edited annually by the writer. Published by the University of Western Australia Press for the Faculty of Education).

The Slow Learning Child (Edited by Professor F. J. Schonell and Dr. J. Richardson of the Queensland Faculty of Education. Published by the University of Queensland Press.)

The Australian Journal of Education (Edited by Professor W. F. Connell of the University of Sydney Department of Education, assisted by Professor C. R. McRae, Deputy Vice Chancellor of the University. Published by the Australian Council for Educational Research, Melbourne).

During the early years of the present century the Sydney Teachers' College published what were called the *Records of the Education Society*. These consisted of monograph-type publications, of which 43 had been issued by 1920. However, publications of this sort eventually became the responsibility of the Australian Council for Educational Research after its establishment in Melbourne in 1930.

A decade later *The Forum of Education* appeared, edited by Professor C. R. McRae of Sydney. This journal, which has had a considerable circulation in Australia and abroad, has lately changed its editorial policy, and its articles are now directed towards the problems of primary and secondary schools. A sound publication, but unpretentious in format, it has contained articles varying from the history and philosophy of education to the results of educational research. In 1957 it celebrated the Golden Jubilee of the Sydney Teachers' College by publishing a series of commemorative lectures entitled "The Teacher through the Ages".

The Educand was started in 1950 by Professor R. G. Cameron as a local faculty journal on the lines of the journals of the English Institutes of Education. During the past three years it has been expanded into a journal more specifically devoted to the purposes and problems of education. It now endeavours to interest university and college staffs, as well as senior students in Australia and abroad. Today it emphasises educational theory as well as comparative education, including the educational problems of South and South East Asia.

The first issue of *The Slow Learning Child* consisted of a slim volume of 36 pages which appeared in July 1954. Now each issue runs to about 100 pages, and its contributors include writers in Britain and the United States, as well as Australia. Its articles deal with the basic school subjects and the diagnostic and remedial problems of backward children. From the start it has been closely associated with the work of the Remedial Education Centre, Brisbane, established by Professor Schonell after he became Professor of Education in the University of Queensland.

The most recent journal and the most ambitious is *The Australian Journal of Education*, the first number of which appeared in April 1957. This journal has superseded an earlier publication, *The Journal of Education*, started in July 1954 by the Victorian Institute of Educational Research. The first three issues in 1957 were devoted to (1) secondary education; (2) the curriculum in primary and secondary schools; and (3) university selection and student wastage, general education, and the problems of science and technology. Already the journal has gained a large number of Australian subscribers. It has the advantage of the publicity organisation and distribution facilities of the Australian Council for Educational Research.

In conclusion, the appearance of Australian journals of education and psychology, during the past one or two decades, has not been accidental. Their establishment is symptomatic not only of changes in Australian education generally, as well as of a growing educational maturity, but also of demographic, political, social and industrial changes. Australians are now beginning to realise that in a geographical sense their island continent forms part of the Asian-Australasian hemisphere. They also realise that while their cultural heritage comes from Britain and continental Europe, they are now increasingly subject to American influence. Such facts have serious educational as well as political implications, and attempts are now being made to devise an Australian philosophy in keeping with the times. In addition, a considerable volume of research at all levels of Australian education is now being undertaken. To keep track of all the work being done, the Australian Council for Educational Research has recently started an *Australian Education Index*.

C. SANDERS, Nedlands, Western Australia

NOTES ON CONTRIBUTORS - DIE AUTOREN - INDEX DES COLLABORATEURS

Dr. MARTIN J. LANGEVELD, geb. 1905, seit 1939 Ordinarius für Erziehungswissenschaft, allgemeine Didaktik und Entwicklungspsychologie an der Reichsuniversität Utrecht, Holland. Begründer und Direktor des Pädagogischen Institutes der Universität, das auf dem Gebiete der Erziehungsberatung, Psychodiagnostik, experimentellen Kinderpsychologie und Didaktik arbeitet. Von 1941-1945 auch Professor für Erziehungsw., Universität Amsterdam. Er ist Kurator der Rotterdamer Akademie für Päd. und Soz. Wissenschaften, Präsident des Aufsichtsrates des Studiums der Pädagogik in den Niederlanden, Mitherausgeber der „Acta Psychologica“, European Journal of Psychology und der Zeitschrift „Pädagogische Studien“. Sein Institut veröffentlicht die „Acta Paedagogica Ultrajectina“, deren Band XIII eine Übersicht der Organisation und Arbeit des Institutes gibt. Dieser Band ist auf Anfrage gratis erhältlich (Adresse: Trans 14, Utrecht). Er veröffentlichte u.a.: *The Way to Philosophic Thinking*, 1933, 4th rev. ed., 1954; *Language and Thought*, 1934 (Vergriffen); *Educational Psychology of Secondary School Age*, 1937, 6th rev. ed. 1957; *The Education of the Infant and Young Child*, 1938, 3rd rev. ed. 1957; *Concise Theory of Education*, 1945, 6th rev. ed. 1957. (Deutsche Übersetzung 1950); *Systematic Introduction to Genetic Psychology*, 3rd rev. ed. 1956; *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 1956; *Kind und Religion*, 1957, (Deutsche Übersetzung 1958). Viele Artikel in holländ., franz., engl. und deutschen Zeitschriften.

JEAN FOURASTIÉ est né le 15 avril 1907 à Saint-Benin d'Azy (Nièvre). Il est

docteur en droit et ingénieur des Arts et Manufactures. Ses principales publications sont *La Comptabilité, Note sur la philosophie des Sciences, l'Économie Française dans le monde* (en collaboration avec M. Montet), *Les Arts Ménagers* (en collaboration avec Françoise Fourastié), *Le grand Espoir du XXème siècle, Machinisme et Bien-Être, La prévision économique au service de l'entreprise et de la Nation, Révolution à l'Ouest*. Il est actuellement président de la Commission de la Main d'oeuvre au Commissariat Général au Plan, Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers et Directeur d'Études à l'École Pratique des Hautes Études.

HELMUT SCHELSKY, geboren 1912, wurde nach einem Studium der Philosophie, Soziologie, Pädagogik und Geschichte in Königsberg und Leipzig zunächst Dozent für Philosophie und Soziologie an der Universität Königsberg. Nach dem Kriege wurde er zum Professor für Soziologie an die Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg berufen, die er 1953 verließ, um das Ordinariat für Soziologie an der Universität Hamburg zu übernehmen. Seine Veröffentlichungen umfassen familiensoziologische, betriebssoziologische, jugendsoziologische und kulturanthropologische Themen; genannt seien: *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart*, 3. Aufl. Stuttgart 1955; *Soziologie der Sexualität*, Hamburg 1955, Aufl. z.Zt. 110. Tausend, holländ. Übers. 1957; *Die sozialen Folgen der Automatisierung*, Düsseldorf 1957, sowie das von ihm zusammen mit Arnold Gehlen herausgegebene *Lehr- und Handbuch der Soziologie*, Düsseldorf 1955, 3. erw. Aufl. Aus den von ihm und seinen Mitarbeitern veröffentlichten jugendsoziologischen Untersuchungen (*Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend*, 2 Bd., Köln 1953; *Arbeiterjugend – gestern und heute*, Heidelberg, 1955, italien. Übers. 1957) hat Schelsky in seinem kürzlich erschienenen Buche *Die skeptische Generation, eine Soziologie der deutschen Jugend*, Düsseldorf 1957, das Fazit in Form einer umfassenden empirischen Jugendsoziologie gezogen, zu deren methodischen Vorüberlegungen die von uns veröffentlichte Abhandlung gehört.

ROBERT J. HAVIGHURST has served at the Universities of Wisconsin, Ohio State, and Chicago, where he is now Professor of Education, and a member of the Committee on Human Development. Since 1956 he has spent about half of his time on a Unesco appointment in Brazil as Co-Director of the Brazilian Government Center for Educational Research.

His research interests lie in the fields of social psychology and comparative studies of education and child development. His principal publications are: *Who Shall Be Educated?* (1944), *Adolescent Character and Personality* (1949), *Human Development and Education* (1953), *Older People* (1954), *Society and Education* (1957), and *Educating Gifted Children* (1957).

PIERRE NAVILLE, né à Paris en 1904. Maître de Recherches au Centre National de la Recherche Scientifique. Ouvrages traitant de psychologie et de sociologie: *La Psychologie, science du comportement* (1942); *Théorie de l'Orientation professionnelle* (1945); *La Formation professionnelle et l'École* (1948); *Le Dessin de l'enfant* (1950) *La Vie de travail et ses problèmes* (1954); *Essai sur la qualification du travail* (1956).

BANKS OLIVE, B.A. Ph.d. studied sociology at the London School of Economics, London University from 1947 to 1952. Was awarded the degree of Ph.d. in 1953. At present Senior Research Worker in the Social Science Department, University of Liverpool, where she is working in the field of industrial sociology. Author of *Parity and Prestige in English Secondary Education* and several articles covering a number of sociological fields.

RICHARD MEISTER, Dr. phil., Dr. phil. h.c. Athen, Dr. jur. h.c. Wien, geboren 5. Februar 1881 in Znaim CSR, Studium an der Universität Wien (Indogermanistik,

Klassische Philologie, Philosophie, Pädagogik), promoviert zum Dr. phil. 1904, Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Latein, Griechisch 1905, Philosophie 1909. Assistent am Thesaurus linguae Latinae München 1906-07, Gymnasiallehrer Znaim 1907-09, Wien 1909-18. Außerordentlicher Professor der Klassischen Philologie Universität Graz 1918-20, Wien 1920-23; Ordentlicher Professor der Pädagogik 1923-38, der Klassischen Philologie 1938-45, der Pädagogik und Kulturphilosophie 1945-56, seither emeritiert. Seit 1951 Präsident der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Veröffentlichungen (in knapper Auswahl): Philologie: „Prolegomena zu einer Grammatik der Septuaginta“, *Wiener Studien* Bd. 29, 1906; „Der Staatslenker in Ciceros De re publica“, *ebenda* Bd. 57, 1939. Pädagogik: *Die Bildungswerte der Antike und der Einheitsschulgedanke*, Wien 1920; *Beiträge zur Theorie der Erziehung*, Wien 1946; „Pädagogik als Wissenschaft, Kunstlehre und Praxis“, *Intern. Zeitschr. f. Erziehungswissenschaft* Jg. 4, 1947; „Anfänge und Frühformen der Erziehung“, *Wiener Beiträge z. Kulturgeschichte und Linguistik* Bd. 9, 1952. Kulturphilosophie: „Seinsformen der Kultur“, *Blätter f. deutsche Philosophie* Bd. 17, 1943; „Beiträge zur Gründungsgeschichte der mittelalterlichen Universität“, *Anzeiger d. phil.-hist. Kl. d. Österr. Akad. d. Wissensch.*, Jg. 1957; „Lehr- und Lernfreiheit in der Thunschen Universitätsreform und in der Gegenwart in Österreich“, *ebenda* 1957.

Professor FRED J. SCHONELL, M.A., Ph.D., D. Lit., Fellow of the British Psychological Society, Dean of the Faculty of Education, University of Queensland, since 1950. President of the Professorial Board, University of Queensland. Graduate of the University of Western Australia. Lecturer in Education (1930-42) on the staff of Goldsmith's College, University of London, later Professor of Education at the University College of Swansea and the University of Birmingham (1946-50). In Birmingham he was responsible for the development of the Research Department in the Institute of Education, the Remedial Education Centre and the Journal *Educational Review*. Since 1950 in Australia developing the new Faculty of Education in the University of Queensland. Author of a large number of books and articles, together with material for use in centres and clinics for handicapped children. Amongst his publications are: *Backwardness in the Basic Subjects, Diagnostic and Attainment Testing* (with F. E. Schonell), *The Psychology and Teaching of Reading, Diagnosis and Remedial Teaching in Arithmetic*.

The Rev. Gregory NEEDHAM, M.A., T.D., Th.L., graduated in Arts from the University of Sydney in 1933. Entered an Anglican Theological College and in 1937 was ordained. Taught in a large number of town and country schools. In 1941 he was appointed Chaplain and Housemaster to the Armidale School, one of the Great Public Schools of New South Wales. In 1946, after three and a half years as a Chaplain in the R.A.A.F., he proceeded on the Lucas Tooth Scholarship to the University of London, where he graduated in 1950 M.A. in Education. During 1948-49 Research Assistant to Professor L. A. Reid at the University of London Institute of Education. Study visits to USA and Canada. Since 1951 Lecturer in Education at the University of Queensland.

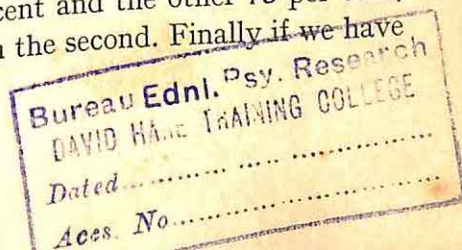
EXAMINATIONS AND THEIR BEARING ON EDUCATION

by W. D. WALL, London

There is no educational system in the world which is without some form of evaluation of the progress of the pupils and of the efficacy of the teaching. Most depend exclusively upon written and oral examination. Indeed it is hardly conceivable to many teachers and parents that there should not be a test or an examination at least at the end of secondary studies and wherever it is thought that a particular standard should be attained by the pupils. Most would go even further and imply that, without some kind of examination, the pupils and even the teachers would lack the motive for hard work. As a consequence some systems have not merely annual or terminal examinations, but in addition weekly or fortnightly tests to which a great deal of importance is attached.

Examinations have come from time to time under severe criticism as one or even the sole means of evaluation of the success of the pupil. The enquiries undertaken by the International Examinations Enquiry of the 1930's and much subsequent research have gone to show that even when very special precautions are taken, the traditional type of examination based upon a prescribed syllabus and consisting of a relatively small number of questions requiring essay answers, is open to objections of a serious nature. For example, we know that trained examiners fluctuate considerably in their judgements of the same piece of work at different times and that the judgements of different examiners on the same piece of work are by no means consistent. We know too that where an examination paper allows children the choice among alternatives, this choice may not, in fact, be a real one, since very few children attempt certain questions. Moreover, when a paper is reset to the same group of children, the choices which they make may be different with a consequent difference in their final mark or position in the group.

The results of an examination or test – if they mean anything at all – constitute a measure of attainment or ability or of some other quality. The essence of measurement is that it should be *reliable* – that is that it should always give the same 'reading'; the same result in the same circumstances. We should know that if a pupil has achieved 80 per cent of the marks in a history examination, then if he took a similar examination on the same syllabus tomorrow he would also get 80 per cent or something very near it. For many purposes too we should know that if we have two pupils, one getting 80 per cent and the other 75 per cent, the first is *really* five per cent better than the second. Finally if we have



four pupils, the first with 80 per cent, the second with 75 per cent, the third with 50 per cent and the fourth with 45 per cent, then we should know that the interval between the first two (five per cent) is in fact equivalent to the interval between the second two (five per cent).

Measurements obtained from teacher-made examinations or even from those of most official bodies of the traditional kind are, however, to say the best of it, rough, and conform only loosely indeed to any criteria of reliability. We certainly cannot say that five per cent of the total score constitutes in most cases a real difference; nor can we say that a repetition of the same or of a similar measure would give a closely comparable result.

There is another problem which, although disguised, is in many cases equally important. In most educational systems there is some kind of public examination at the end of the academic secondary course. On passing this examination in a combination of subjects depends the pupils' chance of continued education at the University or their eligibility to be admitted to preparation for certain liberal professions. Each year a new group of candidates presents itself, a given proportion of which will 'pass' and a given proportion will 'fail'. Clearly, since different papers are set from year to year, and since, too, the syllabuses on which they are based also change from time to time, there is the problem of equivalence of pass and fail marks – between years, between different subjects and (where, as in the United Kingdom, there are a number of independent examining bodies or of supposedly "equivalent" examinations) between different examining bodies.

If we examine carefully the record of proportions of children passing and failing such examinations as the English School Leaving Certificate, the baccalauréat, the maturité, the abitur, we notice that, from year to year, the percentage who get through is very much the same. Taken on its face value, this would suggest that the standard does not fluctuate. In fact, of course, in most such examinations, examiners are instructed to see that only a determined proportion of candidates is allowed to pass; or alternatively, the marks are awarded and some process of 'normalisation' is applied to them afterwards so that the pass mark remains more or less constant and the proportion above it the same. Approximate equivalence in difficulty is thus achieved on the basic assumption that from year to year there will be no appreciable difference either in the quality of the examinees who present themselves or in the efficiency with which they have been taught.

This assumption is open to question. If we can assume as seems probable, that general educable capacity is in part at least an inherited characteristic and that, like other genetic traits, it is distributed in the po-

pulation in accordance with the normal probability curve, then we might assume that the *complete* age-group of children at the age of 17–18 would, in 1957, have the same level and distribution of underlying ability as the complete age-group of the year before or that of the year after. It would probably be safe also to assume that any differences in educational opportunity, inside and outside the school, would be randomised in each of the three successive year groups so that by and large they could be considered as educationally equivalent.

Now it is important to note how far these assumptions do not hold true for the groups which present themselves for most public examinations. First of all, children attending academic schools (lycées, collèges, gymnasiums, grammar schools) are a sub-group of the total population of the given ages and on the whole a selected sub-group of higher than average capacity. Secondly, where there are options in the subjects or combinations of subjects which can be offered, further selective factors will be at work, making, for example, the group which chooses languages different in its general level of ability from, say, the group which takes sciences and mathematics. Thirdly, although from one year to the next the proportion of the population presenting itself for such examinations may be about the same (in most countries of Europe between 15–25%), there has been a steady extension of secondary academic education, in most countries of Europe, at least, since the end of the first world war and this process is, apparently, continuing. Thus, whereas not more than 5–10 per cent of an age-group presented itself for such examinations in 1920, double that number do so today. Finally, such evidence as we have suggests that the quality of the education given fluctuates not only from teacher to teacher and from school to school as might be expected, but in accordance with broad external social factors which affect the whole community. We know, for example, that the disturbance of the last world war deeply affected the general levels of basic attainment of all those children who received some of their primary education during the war years. The group which came up for examination in, say, 1950–51, was likely to have been inferior in its attainments generally to, say, those who came up in 1938–39.¹ Thus constancy of standards, though perhaps roughly achieved from year to year for the usual examinations at the end of academic courses, is probably a myth over longer periods of time or where there have been marked changes in educational policy affecting the proportion and quality of the age-group presenting itself. Many examiners fondly believe that there is an absolute standard which

¹) See Wall, W. D., *Education and Mental Health*. Harrap & Co., London 1955. Pp. 115–7.

they maintain; in fact they adjust their standard to the group of scripts they receive. These factors become increasingly important in their educational and social consequences when a society multiplies the number of courses, examinations and tests in the way which has occurred in Britain, France and elsewhere in the technical and craft fields since the war. The problem then occurs that a much higher proportion of the ability range between 15 and 20 presents itself in a greater variety of subjects, many of them practical. Equivalence of standards is almost impossible to maintain and the pass or fail level must be simply a matter of the informed but still intuitive judgements of the examiner.

There is another aspect of many examinations which needs to be considered. We have to ask ourselves whether in fact they measure what they set out to measure. Does success in an examination in Geography solely or even mainly depend upon the candidate's mastery of geographical knowledge and geographical concepts, or are there other, more or less extraneous, elements which so far contribute that they may determine his success or failure? Examiners are liable to be influenced in their judgements by such things as spelling, handwriting, and, not unnaturally, a written essay type of answer which contains the minimum number of the requisite facts but which is put together in an attractive way is likely to win higher marks than one with more of the relevant facts but badly written and relatively poorer in style. Similarly a mathematics paper presented in verbal form may be so expressed that the first test for the examinee is that of reading and understanding possibly obscurely worded questions. He may fail to get an answer right for any of at least four reasons – a failure to understand the question; an error in calculation; ignorance of the appropriate method or formula; or a failure in reasoning.

It may be urged that such things as geographical ability and knowledge or mathematical ability, are, in fact, complex and that a truer measure is obtained by presenting the examinee with a task which demands, as well as the knowledge and skills he has learned in that subject area, more general educational abilities such as the power to express himself or to spell his own language. There is force in this argument on two conditions: that the two aspects are combined in some *known* way so that success is not possible simply on very marginal knowledge and an attractive style; and that the more general educational skills are not also being measured in some or all of the other papers. Again it can be shown that these two conditions do not hold for the usual important examinations. For example, papers the answering of which depends upon written expression – history, geography, the mother tongue and others like them – all tend

to test expression in the mother tongue and can be shown to correlate almost as closely together as two history or two language papers. What is more, if papers in a science or in mathematics are set in such way as to call forth verbal ability either in understanding or in answering them, they too will correlate quite highly with history, geography and the mother tongue.¹⁾ An examination therefore in a large number of subjects covering the secondary curriculum may in fact reflect more than anything else a general verbal-educational ability with only a little differentiation among the various subject fields.

These lines of argument lead to the conclusion that measurement as presupposed in many examination systems contains a number of arbitrary and fortuitous elements, many more, in fact, than most teachers or even than most examiners suspect. In recent years these elements of unreliability have been recognised in some countries and great pains have been taken to explore the conditions which affect the results and to train examiners so that the worst effects of chance and of fluctuations in judgement are eliminated. In psychometric terms, the consistency of a well set paper of the customary type marked by a panel of trained examiners observing all possible precautions, is not likely to be higher than is represented by a correlation coefficient of about .82). In such circum-

1) This is the upshot of a great deal of work which has been done in the factorial analysis of human ability both based upon tests and that derived from the marks awarded upon the usual type of examinations. By correlating the scores obtained in different examinations by the same groups of children and by analysing the matrix of correlations, it is possible to show that there is one factor common in varying degrees to all the papers – this is usually identified with general intelligence – a verbal-educational factor which appears whenever language is a predominating medium, a numerical factor which shows up markedly in mathematical (arithmetic and algebraic) tests or examinations, and a factor identified with spatial perception which tends to occur in geometry, in map-making etc. Other factors also occur and, of course, the degree to which any factor occurs or is evoked depends upon the nature of the test or examination paper. Some of those who work in this field tend to regard these factors as characteristic of human mental activity; others deny this. What is important is that they are useful as a means of describing the contents of tests or examinations in a way which is more exact than intuitive judgement by inspection.

2) The correlation coefficient is a statistical device for expressing the relationship between two variables in such a way that perfect agreement is represented by 1.0 and absolute inverse agreement by -1.0. Degrees of agreement are then expressed by decimal fractions. Consistency or reliability of a test or an examination is the degree to which it agrees with itself – i.e. theoretically the degree to which the scores at one time for the same group would agree with the scores gained at another time. The usual kind of group *standardised* test of reading or of verbal intelligence has a consistency or reliability of well over .9 and the best approach even closer to unity. Thus the figure above (.8) is reasonable but not high. It can be shown that even with the ideal conditions of setting and marking which can never be realised in practice, the traditional type of examination cannot have a reliability coefficient much above .85. Most written examinations do not in fact attain the .8 mentioned above – and the reliability of the usual kind of *oral* examination must be low indeed if we are to judge by the evidence gained from studies of carefully controlled interviews extending over a much longer time than the 10–20 minutes allotted to most oral examinations (about .5–.7)

stances, justice is probably done to those who clearly pass – say, the top quarter or third of the group – and to those who as clearly fail – say the bottom quarter or third of the group. Around the borderline, however, there is room for considerable doubt and error. Still more must any refined comparison, such as the award of prizes or credits or distinctions on narrow margins of marks, be open to question.

Increased reliability does not necessarily also increase the validity with which an examination or test measures what it purports to measure, and while it will increase any predictive efficiency that the papers may have, it does not ensure it. We do not as yet possess sufficient evidence from the long-term follow-up of successful and non-successful candidates to say to what degree most public examinations predict success in later training or studies or even how accurately and systematically they measure the results of teaching. On the other hand experiments, such as those described later from the United Kingdom, which make use of standardised objective tests, teachers' scaled assessments and other devices based upon psychometric research do increase reliability of marking and, where careful follow-up of results has been used to refine the instruments, the validity of prediction. It is also true to say that not all defects of examinations could be eliminated though a more consistent application of what we know of the science of examining and further research could do much to improve them.

However this is not the only criterion. The system of evaluation used in a school organisation, the importance attached to it, the form which it takes and the consequences of success or failure for the individual pupil are intimately related to the aims of education, to the climate of the schools and indeed to the whole social framework. Changes in the content or structure of examinations, in the techniques used, in the ways in which results are expressed or the introduction of alternative means of evaluation have backwash effects, sometimes quite unexpected, upon the education which is given. It is well therefore to look with some care at the purposes to be served and to devise any scheme in the light both of psychometric knowledge and of a clear conception of the purposes education is intended to serve.

This is not the occasion to propose utopian schemes of reform for the various school systems of the world but it is perhaps worth-while, in the light of the preceding summary, to look at the explicit and implicit objectives of certain examination systems in European schools and to ask how far the purposes are well served by the instruments in use.

For most children in Europe's academic schools, matriculation is the most important examination; it marks the end of their secondary school course

of between five and seven years and is regarded by parents, employers, professional organisations and universities as a mark both of the successful completion of a more or less general liberal education and as a prognostication of future success in other fields more or less closely related to their earlier education. Much in fact depends upon success, and a failure in one of five or more subject examinations may, in fact, close a whole series of vocations. The baccalauréat, abitur, maturité or General Certificate of Education have thus three distinguishable functions: the assessment of levels of attainment; the prediction of future success; and broad guidance. If, in addition, the places available in the Universities are fewer than the number of candidates, as they are in England, the examination may also be a selective device, the choice of who shall be offered a place being made in terms of the marks obtained.

Similar functions are fulfilled by the examinations which, in many countries of Europe and indeed elsewhere in the world, determine whether after a five or six-year primary course, a pupil shall be able to enter the academic school. In the majority of countries this examination is taken at the threshold of puberty, at ten, eleven, twelve or in some cases thirteen. The subjects examined are most usually the basic educational techniques – knowledge of the mother tongue and calculation – but in some countries, for example in France, may include almost the whole of the primary curriculum.

Particularly since the end of the second world war, the trend of educational reform has been towards the recognition that education for all children from the end of childhood to the middle or end of the teens should be secondary; that is, that it should be an education suited to the needs of adolescents and that, because differences in abilities, in interests and in vocational aims become steadily more pronounced, the common curriculum is no longer desirable or suitable. Hence, alongside the academic schools have grown up technical and commercial schools or courses, and courses aiming to give those with no clear bent a continued and broadened general education. On the other hand, the more academic type of education enjoys a high prestige because of its longer tradition, because it still is almost the sole way of entry to the liberal professions, and because the more verbally gifted tend to do strikingly well in it. Entry was in part controlled by examination; but – and in many European countries this is still a factor – such education was also more expensive than others: hence entry was also controlled by economic factors. The reduction or abolition of fees for such schools tends to lead, as in England, to a greatly increased demand to enter.¹⁾

¹⁾ The social composition of the groups attending such schools – even where entry

Thus the examination which marks the end of the primary course has a great many functions, the importance of which differs somewhat according to the child's own vocational aims (which are not likely to be very clear at this age), to his level of general academic ability, to the variety and prestige of the different types of education which are available at the secondary stage, and to the social pressures which favour one or other type of school or course. One thing, however, is clear. In most developed educational systems in Western Europe, the pressure to enter academic courses is greater than the number of places available; hence the overall guidance function of such an examination is to some extent at least distorted by its use as a selective instrument. From being an attempt to assay levels of attainment and aptitude at the end of five or six years of primary schooling as the basis for further education according to 'age, ability and aptitude', the examination has tended to become competitive.

This process is most clearly marked in the English educational system. Between the two world wars there was a considerable extension of fee-paying grammar school education into which a pupil, whose parents could afford the moderate fees and the maintenance of the child for two or more years beyond the end of compulsory schooling, could enter as the result of an examination usually in English and arithmetic. This examination merely attempted to ensure that the child possessed the level in the basic educational skills considered necessary to proceed in an academic curriculum and was usually set, ad hoc, by the staff of the Grammar School. In addition, however, a proportion of places (25 per cent) was reserved for scholarship children who, because of high attainment, would pay no fees. Sometimes these free places were awarded on the ordinary entrance examination, sometimes upon a special examination devised for the purpose and often backed by an interview. Many of the local education authorities between the wars, recognising that the ad hoc examination set by the school staff or by untrained examiners, might contain elements of unreliability and injustice, experimented with standardised tests. The usual combination was, and still is, a battery consisting of (i) a test of verbal ability; (ii) a test of English; and (iii) a test of arithmetic, both mechanical and problem. Since the last war and the Education Act of 1944, all secondary education has become free in England with the effect of increasing the desire of parents that their children should attend schools of the academic type. Hence most Education

is solely by merit as shown in examinations or tests – still however tends to be predominantly middle and lower middle class. See Wall, W. D. *Education and Mental Health*, p. 172.

Authorities in England and Wales test all children aged between 10 and 11 with some form of standardised test battery.

Nearly three decades of research ¹⁾ have clearly demonstrated that if children are to be fairly allocated among various more or less separate forms of secondary education and if this is to be done on the basis of one or even a few days of examinations at the end of the primary school career, then the battery of carefully standardised, objective group tests outlined above is the most economical and effective instrument. It has the merit of high reliability (about .95 or even more), comparative fairness as between different schools and teaching methods, and it can be shown to be highly predictive of success in the form of education chosen. Thus it overcomes many of the defects of the traditional type of examination.

However it is by no means without its drawbacks. A recent enquiry ²⁾ conducted over a number of years has shown that, however refined the techniques used, it is impossible to avoid error entirely at the borderline. Between five and six per cent of children at each side of the cut off point for allocation to the academic school prove, on follow-up, to have been "wrongly" allocated. This is very much less than would be found with the traditional type of examination; but it is still considerable when one thinks of the 6-700,000 children who present themselves each year for the tests.

The method of allocation used has other drawbacks which illustrate the close relationship between any system of examinations and the curricula and method of the schools. Standardised tests are less susceptible to skilful preparation than are ordinary examinations. Nevertheless coaching does have some effect ³⁾ and is believed by parents and some teachers to have more than in fact it does. This has led to a variety of undesirable practices and to a proliferation of commercial organisations and publications which claim to be able to help a child to 'pass the 11 plus'. It has also had the effect of causing some at least of the primary schools to concentrate attention, at the expense of more general educational needs, both on the teaching of English and arithmetic and on developing more or less exclusively those skills – speed of response, the ability to answer many short questions, knowledge of isolated vocabulary items and so

¹⁾ Vernon, P. E. ed., *Secondary School Selection*. Methuen, London 1957.

²⁾ Yates, A. and Pidgeon, D. A., *Allocation to Grammar Schools*. Publication No. 10, National Foundation for Educational Research, Newnes Educational Publishing Co. Ltd., London 1957.

³⁾ See Watts, A. F., Pidgeon, D. A. and Yates, A., *Secondary School Entrance Examinations*. Publication No. 6, National Foundation for Educational Research. Newnes Educational Publishing Co. Ltd., London 1952, pp. 23 ff. and Appendix I.

on – thought to be examined by the tests set. The academic schools have complained with some justice that, because the allocation tests do not ask candidates, for example, to write an extended English composition, they receive bright children who cannot put sentences together; and, because the arithmetic tests are timed, that children pass who, though they may be rapid calculators, do not have the necessary arithmetic concepts and trained reasoning necessary for further mathematical education.

Such 'backwash' effects are by no means confined to objective group tests such as are used in the English systems. They undoubtedly occur as a result of any system of examinations. Teachers, whatever their ideas may be, recognise their duty to prepare children to pass examinations and tend with some misgivings perhaps to accept the scale of educational values which the choice of topic and method by the examiners seem to indicate as right. Thus, in a very important way, examinations control the syllabus and particularly the method of teaching and through it they directly affect the thinking of the pupils. In addition, the social climate will determine the degree of competitiveness evoked by the examinations and to some degree, difficult to define, the amount of anxiety with which they are viewed. There have been serious criticisms in this latter respect both of the English selection examinations and, even more strongly, of the Continental examinations held at the end of secondary school courses. There is widespread concern in the United Kingdom at the affect which failure may have on the sixty or seventy per cent of children who do not qualify for the Grammar Schools and who, it is suggested, regard themselves as 'also rans' and become apathetic in the Secondary Modern School.

Efforts have been made to avoid these drawbacks. Backwash effects do not have to be harmful; they may be positive if the examinations or tests used are deliberately designed in accordance with clearly stated and understood educational purposes. Considerable experimentation is going on in England which aims to retain the objectivity and reliability of the standardised tests used in allocation whilst at the same time introducing types of questions which evoke a more creative response from the pupil or which test mathematical insight and power rather than rapidity of calculation.¹⁾ In the United States, with the very wide variety of curricula and of school systems, the process has been carried very much further. Most of the College Entrance tests which take the place of the university entrance examinations of Europe, are framed to be

¹⁾ See for example the recent tests produced by the National Foundation for Educational Research in England and Wales.

indicative of broad educational outcomes rather than of specific knowledge and have prediction of future success as a principal purpose rather than the measurement of immediate acquired knowledge. So too, the tests and examinations evolved by the research workers co-operating in the famous *Eight Year Study*¹⁾ were deliberately framed to measure the success with which the aims defined by the co-operating schools were realised, even, it is to be noted, many of the so-called 'intangibles' of education.

Similarly it is by no means essential that all subjects should be examined at one and the same time and in an atmosphere of anxious crisis. Nor is it necessary to put the whole weight upon written papers set and marked by examiners who do not know the child. In many of the continental systems, notably in the German, the examinations, written and oral, are prepared and conducted jointly by the staff of the school and by external assessors – much as University degree examinations are conducted in England. This has the advantage that factors other than a pupil's performance on one occasion can be taken into account and he can be given credit for the kind and quality of work which he has done in the preceding term or year. It does however markedly increase the difficulty of making the examinations (and the judgements of the teachers) reliable and of ensuring a reasonable level of consistency in difficulty from school to school or from area to area.

Where educational guidance is clearly seen as the main purpose of any system of evaluation, there is a tendency to diminish or abolish altogether examinations of the traditional type. Instead the weight is put on the teachers' judgements, with suitable safeguards, and upon the cumulative evidence which can be derived from the whole of a child's career or at least from the period of study immediately preceding the point at which a decision has to be made. With such systems, so far as possible, all the important aspects of a pupil's development are assessed continuously or at regular intervals and any tests or examinations have the purpose of providing diagnostic information and of indicating the status of a child or a class as compared with a group of children of the same age and educational background.

The possibilities and limitations of such a method are seen in the American school and University systems where, in the endeavour to meet the wide range of individual differences in ability and in interests, the schools offer a bewildering range of choice and where, in lieu of formal examinations, teachers' judgements, rating scales, cumulative record cards, objective diagnostic and attainment tests all play their part in

¹⁾ Aikin, W. A., *Adventure in American Education*. Harper Bros., New York 1942.

guidance and evaluation. There is no doubt that such methods free the schools and the pupils in them of a great many of the anxieties and possible injustices which seem to be more or less inherent in many European systems. There is equally no doubt that to be acceptable at all they must correspond to a deeply held educational philosophy and must be subtended by a lavishness of educational provision which many European and most developing countries cannot afford as yet. Finally – and this is all important – thorough knowledge of child development, of techniques of educational measurement and diagnosis, and trained insight, must be widely spread in the teaching profession and should be backed by research and guidance services which continue to construct the measuring instruments and to check upon the validity and backwash effects of the techniques used.

Modified forms of such continuous guidance can, however, be introduced. Some Education Authorities in England, for example, have abolished the allocation examination as a one or two day affair marking the end of the primary course and have substituted for it a series of tests – usually of the standardised group kind – taken at the child's own school at intervals in the course of the primary school career. On the basis of these and of the suitably standardised opinions of the heads and staff of the primary schools, allocation to the various forms of secondary education is made. Others come nearer to the conception which was proposed in France, which is under test in Hamburg (Germany), and which exists in a modified form in Italy: that of treating the first one, two or three secondary years as a guidance period during which the teachers who have most to do with the individual pupil make up their minds as to what kind of course or school would be most suitable to him later. In such systems there tends to be an examination of some kind at thirteen. The most revolutionary of all the solutions proposed in Europe is that which will begin as an experiment in a part of Leicestershire ¹⁾, England. All children at the age of eleven, irrespective of their declared ability, will enter a non-selective type of junior high school. The outstandingly able will at 12–13 be transferred to academic grammar schools; at 13–14 a further transfer will take place of those children whose parents are prepared to keep them at school at least until the age of sixteen, again irrespective of their intellectual or educational level. The remainder – which is expected to be about 60 per cent – will continue in the Junior High School until the end of the compulsory period (age 15). Not unexpectedly this proposal, like the decision of certain local education authorities to set up compre-

¹⁾ Mason, S. C., *The Leicestershire Experiment*. Councils & Education Press Ltd., 1957.

hensive schools at the secondary stage, has come under considerable criticism, especially from the traditionalists; but it provides one answer to the objection that – in the English system at least – for many children the examination they sit when they are 10–11 determines broadly whether or not they will be able to enter particular vocational fields in late adolescence and decides it at a time when, for very many, prediction is quite impossible, even with the best of tests or other methods. Its success will depend upon the understanding of child development possessed by the teachers, upon the quality of guidance given over the two or three year period of orientation and upon the success with which the teaching given is adapted to the wide range of ability and interest of the pupils.

We have so far spoken as if the main examinations affecting pupils were those at the threshold of the secondary school and those which marked the end of the secondary course. In many systems, however, these are by no means the only measures used, nor in some respects, the most far-reaching in their effects. Most primary school systems of the world are conducted according to a more or less carefully drawn up and detailed syllabus of studies which indicates what should be taught in each year. Not infrequently these programmes are laid down and enforced by the Ministry of Education and are uniform for all pupils in State schools. Practice varies from country to country as to the amount of liberty given to individual teachers in interpreting the syllabus but in many, particularly where teacher training is not of a very high standard, no departure is allowed and standard text books must be adhered to. The programme of studies is intended to correspond to the abilities of children at successive ages and it is held that until a child has successfully completed one year grade, he should not be allowed to go on to the next. Inherent in such systems are the assumptions, only partially correct, that children tend if suitably taught to progress at the same rate and that in the subjects of the primary curriculum the logical progression of development corresponds to the psychological progression of children's learning. The result of these assumptions, if they are at all rigidly applied, is to put great importance upon the assessment of whether a pupil has or has not completed satisfactorily the work of a given year. If he has not, then he usually repeats the grade or year. Teachers or inspectors responsible for allowing children to go forward tend to base their judgements on written and oral examinations of varying degrees of formality. In the course of the year – often at weekly or fortnightly intervals – there are tests and at the end of the term or at the end of the year, there may be, in addition, a more formal and extensive written examination. Such teacher-made examinations or tests, while they may

be more closely related to the actual work which has been done, are open to similar criticisms as to their validity and reliability as are public examinations conducted by responsible bodies. It can, however, be said in their favour that, since there are more of them, the effects of error and of fluctuation in judgement are likely in some degree to be randomised and thus to cancel out, and that a good teacher will use his knowledge and insight to correct more glaring injustices. Complaints are frequently heard, however, that the fortnightly tests or 'compositions', because results are reported to parents and because so much depends on them, cause, for all but the top few children, reproaches and anxieties at home and induce unhealthy competition at school. Many educators question their value as an educational device, whether for stimulating effort or as a means of ensuring that the syllabus has in fact been mastered. Certainly their presence in an educational system indicates an educational philosophy which, when made explicit, many teachers would find unacceptable. The objective results are clear to see. In French, Belgian, Swiss, German, Spanish and other schools, we find that a proportion varying from 15 to 50 per cent or more of the pupils fail to finish the five or six primary school grades in the allotted time. Many indeed achieve the age of school leaving without having covered much more than half of a five or six year curriculum. The same kind of process applies in most of the academic secondary schools of Europe, but here with perhaps more justification and less serious results since the pupils are roughly at least selected for their academic ability and would be likely in more cases to persist to the conclusion of their course well beyond the end of compulsory schooling. The wastage in teaching time and the effects upon pupils' educational and personal morale are serious enough to arouse considerable disquiet¹).

A contrary notion to that current in European school systems is based upon what we know of the educational and psychological growth of children. It insists that not only do children not progress educationally at the same rate but that they do not necessarily do so according to the same pattern. Hence the only legitimate philosophy is one of providing liberally for all needs and then using tests and assessments as diagnostic instruments aimed to find out what a child has acquired, what gaps exist in his knowledge or mastery, and what steps should be taken to adapt the next step in the curriculum to his needs. If particular levels

¹) For a summary of the data from European primary and secondary schools, see Wall, W. D., *op. cit.*, Chapter V and Appendix II. A fuller treatment of the whole subject of Failure in School is being published by the Unesco Institute for Education, Hamburg. The reader is, in the meantime, referred to the studies published in the *International Review of Education*, Vol. III, No. 2, 1957 and to Frommberger, H., *Das Sitzenbleiberproblem*. Crüwell, Dortmund 1955.

of knowledge or mastery are required for particular purposes, then the tests or examinations used should be carefully drawn up inventories which do in fact sample both attainment and potential. Certain schools of the United States are slowly abandoning the rigid application of the grade system in favour of what is sometimes called a 'growth philosophy' ¹⁾. In England and in one part of Belgium ²⁾ a system of annual promotion by attainment has been abandoned in the primary schools and children progress through the broadly determined syllabus according to their age. Since, however, children do differ in their abilities, arrangements have to be made, usually through systems of parallel classes, to cater for the brighter and duller pupils in terms of an enriched or simplified curriculum. Such systems do not entirely eliminate failure; nor do they do away with the need for examinations or other forms of assessment. They do make it possible, however, to reduce the number of critical examinations and to shift the stress from selection, elimination, failure and the like to genuine educational guidance.

At a different level – for example in the attempt to assess the results of teacher training – there is a growing tendency to reduce the weight attached to written examinations and to include in the bases of final judgement such things as the pooled estimates of tutors, reports from practice schools and considerable pieces of written work prepared by the student at leisure throughout the final year. When the results of such pooled criteria are not expressed in a spuriously exact numerical or percentage form but simply as a category of pass or fail, a five point scale or even as a rank order of merit, then they probably come as near as is humanly possible to fair, objective and reliable estimates of a complex educational product. So too at the other extreme the standardised attainment test consisting of a large number of questions covering a given syllabus or field and which has been tried out and analysed for reliability and validity with a carefully selected sample of those for whom it is intended, probably provides as accurate a measuring instrument as we shall ever possess in education. By its means we can say – within a known degree of error – how a given child, class or school compares in level of attainment with a standard group. A combination of such tests covering the principal subjects of the school curriculum enables us to state how, in each subject, a pupil stands in relation to his contemporaries – that is, we can describe him objectively without having to make the sometimes

¹⁾ Olson, W. C., *Child Development*. Heath, Boston 1949. New Edition 1958.

²⁾ La Louvière, see *La Revue Pédagogique*, Bruxelles Vo. XXIX, No. 10, December 1955.

arbitrary and often damagingly invidious judgement of success or failure. Certain outcomes of education we have not as yet succeeded in measuring in this way – nor indeed in any other. Partly this is because the aims themselves lack precision in definition and partly because they are of the nature of subjective moral judgements unamenable by their very nature to objective psychological measurement. Hence, while we may expect to extend very considerably the field of objective testing until many of the defects of contemporary examinations are completely eliminated, there will always be the necessity for other forms of assessment and for experimental work aimed to make the judgements of teachers as reliable and as free from prejudice as possible.

We may perhaps conclude this survey by drawing attention once again to two or three leading ideas which are as yet not clearly apprehended in many educational systems. Examinations or any method of assessment or evaluation have a definite relation to what goes on in the schools and to a very large degree determine the quality and kind of education which is given as well as influencing in an important way the attitudes of pupils and teachers towards their work. This is the strongest reason for urging careful and continuous research on their design and effects. No educational system can satisfactorily educate children and adolescents without attempting some form both of measurement and diagnosis each of which is an essential part of the educational process. Thus the case for applying the science of mental measurement more thoroughly than at present rests upon the need to do this essential task as well as possible. Finally it is difficult if not impossible to separate education from guidance: the interests of the individual child, of his teachers, parents and the community suggest that such guidance should be consciously undertaken on the basis of evidence of his potentialities somewhat more objective than is at present the general rule.

DIE BEDEUTUNG DER PRÜFUNGEN FÜR DIE SCHULE

von W. D. WALL, London

Trotz der aus über dreißigjähriger Forschungsarbeit erwachsenen Erkenntnisse über die Unzuverlässigkeit und mangelnde Objektivität der traditionellen mündlichen und schriftlichen Prüfungsverfahren beurteilt man heute in den meisten Ländern den Schüler immer noch nach seinen Prüfungsleistungen. Selbst da, wo Universitäten und andere Institutionen öffentliche Prüfungen abhalten, stellt sich die Frage, ob ein konstanter Beurteilungsmaßstab von Fach zu Fach und von Jahr zu Jahr gewährleistet ist, und ob diese Prüfungen tatsächlich späteren Erfolg oder Mißerfolg in diesem oder jenem Ausbildungsgange vorherzusagen vermögen. Auch

der Inhalt der Prüfungen birgt einige Unsicherheitsfaktoren in sich; es gibt praktisch keine Garantie dafür, daß sie wirklich ermitteln, was sie ermitteln möchten.

Untersucht man einige heute gültige Prüfungsverfahren, dann trifft man durchweg auf drei Zielsetzungen. Die Prüfung soll 1.) eine bestimmte Leistungshöhe feststellen, 2.) über die späteren Erfolgsaussichten Auskunft geben und 3.) eine umfassende pädagogische und berufliche Beratung und Lenkung ermöglichen.

Diese unterschiedlichen Zielsetzungen sind jedoch nur selten deutlich erkennbar, und noch seltener ist man der Frage nachgegangen, wie weit die Prüfungsverfahren den Zielsetzungen auch wirklich entsprechen. Eine Ausnahme bilden die Untersuchungen über das englische Verfahren bei der Auslese der 11jährigen für die verschiedenen weiterführenden Schulzweige. Man hat dabei die Fehlerquellen nachgewiesen, die selbst dem besten dieser Altersgruppe angepaßten Prüfungsverfahren innewohnen.

Wenn man darauf ausgeht, den Schüler beratend zu lenken, um die für ihn geeignete Schullaufbahn zu ermitteln, sind wohl, nach Aussage einschlägiger Untersuchungsergebnisse, eine ständige Orientierung auf Grund von Schülerbeurteilungsbögen, Leistungskontrollen durch den Lehrer und sorgfältig standardisierte pädagogische Tests in ihrer Aussage wirkungsvoller als die traditionellen Methoden einer Aufnahmeprüfung. Jedoch hängt der Erfolg all dieser Maßnahmen von der Qualität ihrer Mittel und von der Ausbildung der Lehrer in ihrem rechten Gebrauch ab. Gleichgültig aber, welche Methoden der Beurteilung man anwendet, sie haben unausweichlich ihre Rückwirkungen auf Lehrplan und Methode. Sie sind im großen und ganzen Ausdruck der Arbeitsweise einer Schule und wirken bestimmend auf ihre Gestaltung ein. Es ist daher erforderlich, die Ziele der Prüfungen und anderer Formen der Leistungsbeurteilung genau zu definieren und ihre Rückwirkungen auf Schüler und Lehrerschaft zu untersuchen.

LA RÉPERCUSSION DES EXAMENS SUR L'ENSEIGNEMENT

par W. D. WALL, Londres

Bien que 30 ans de recherches aient abondamment démontré l'incertitude et le manque d'objectivité des examens écrits et oraux, ceux-ci demeurent aujourd'hui encore la seule méthode d'évaluation en usage dans la plupart des systèmes scolaires. Même pour les examens officiels effectués par les Universités ou d'autres institutions, on peut se demander si les critères qu'ils appliquent sont constants d'une spécialité ou d'une année à l'autre et s'ils permettent un pronostic sérieux sur la carrière ultérieure, universitaire ou professionnelle, des candidats. Une même incertitude règne sur le contenu réel des examens: rien ne garantit qu'ils mesurent vraiment ce qu'ils sont censés mesurer.

Une étude de quelques systèmes d'examens en usage montre que, dans l'ensemble, ils assument une triple fonction: le contrôle du niveau des connaissances; un pronostic sur la réussite du candidat, et, très largement, une orientation pédagogique (et professionnelle). Cependant, ces fonctions sont rarement exercées d'une manière explicite et il est plus rare encore qu'on ait cherché à vérifier dans quelle mesure elles sont effectivement remplies dans les systèmes en vigueur. Les études consacrées à l'examen en usage en Angleterre pour l'admission, à l'âge de 11 ans, dans les différentes branches de l'éducation secondaire, constituent une exception. Ces

recherches ont permis de définir clairement la marge d'erreurs inhérentes aux examens, même les mieux conçus, qui s'adressent à cet âge.

Si l'on considère l'orientation scolaire et le pronostic de réussite dans telle ou telle forme d'enseignement comme la fonction principale de cet examen, l'expérience tend à montrer qu'une orientation continue appuyée sur un dossier scolaire cumulatif, l'opinion du maître et l'utilisation des tests pédagogiques convenablement standardisés, se révèle plus efficace que les formules traditionnelles d'examens d'entrée. Cependant le succès dépend à la fois de la valeur des instruments et de l'aptitude du maître à s'en servir, donc de la formation de ce dernier.

Les méthodes d'évaluation, quelles qu'elles soient, exercent un effet de choc en retour sur les programmes et les méthodes; en gros, elles sont l'expression du travail effectué à l'école et tendent à l'orienter d'une manière déterminante. Aussi est-il indispensable de mettre au clair le rôle des examens et autres méthodes d'évaluation et d'étudier de quelle manière ils affectent élèves et maîtres.

COMMENT AUGMENTER L'OBJECTIVITÉ DES EXAMENS ET DES CONCOURS

par GASTON MIALARET, Caen

1. *Rôle Psychologique et Pédagogique des Notes Scolaires*

A la vie de l'élève est lié le problème des notes: notes de conduite, d'application, de leçons, de devoirs . . . et nombreux sont les écoliers qui connaissent par coeur la liste des rubriques figurant sur leur livret scolaire mensuel. Mais, tous les jours, une bonne note, surtout chez les petits, rend le visage de l'enfant rayonnant alors qu'un terrible zéro provoque, chez certains, une crise de larmes ou de désespoir. Qu'on le veuille ou non, qu'on juge la note utile ou inutile, il est impossible de passer sous silence un problème qui, nous le verrons, va jouer un rôle important dans l'adaptation scolaire de l'enfant, dans les rapports entre maître et élève, dans la collaboration famille-éducateur.

La nécessité des notes est elle-même remise en question; adoptant une solution symétriquement opposée à celle de l'école dite "traditionnelle" certaines écoles "nouvelles" ont banni complètement les notes chiffrées. Il n'est pas dans notre dessein de discuter ici cet important problème qui pourrait faire l'objet d'un article à lui tout seul mais nous voudrions, afin de montrer l'originalité des méthodes modernes d'appréciation quantitative, examiner le rôle joué par la note lorsqu'elle est maniée par un véritable éducateur, ainsi que les conséquences du 0 ou du 20 administrés à la légère ¹⁾.

Tous les éducateurs affirment de bonne foi qu'ils sont justes et ils sont convaincus que les notes scolaires distribuées tendent vers une objectivité – relative certes – mais valable dans la plupart des cas. Et les cas à citer seraient nombreux de maîtres qui corrigent avec une conscience admirable les devoirs ou les compositions et hésitent avant de mettre la note définitive qui va résumer le jugement porté sur la copie. Ce n'est jamais sans une profonde émotion, où se mêlent le respect et l'admiration réelle, que nous avons observé des instituteurs discutant, devant une copie de Certificat d'Études ²⁾, du demi-point à ajouter ou à retrancher à la rédaction ou aux problèmes à corriger.

Il est difficile d'essayer de jouer le rôle de censeur lorsque l'on est aux prises avec ces problèmes journaliers et que, dans le fond de soi-même, on éprouve tant de sympathie pour l'honnêteté et la conscience de ces

¹⁾ Les notes en France vont de 0 à 20.

²⁾ Examen de fin de scolarité primaire en France.

moyen pédagogique utilisé par le maître pour aider les élèves à dominer la notion à assimiler.

Il serait facile de montrer ici comment l'adaptation du système de note à l'ensemble de la classe doit aussi se faire vis-à-vis de chaque enfant en particulier. Sans tomber dans des injustices criantes, il est possible de favoriser un élève faible qui a fait un réel effort et de noter plus sévèrement, au contraire, un élève brillant qui, tout en aboutissant au résultat exact, a bâclé son travail. La note joue bien ici le rôle de trait d'union entre l'éducateur et l'élève; elle est un moyen d'action dans les mains de l'adulte.

Mais dans certaines circonstances, il est nécessaire de faire abstraction de toutes ces considérations individuelles et le maître cherche à obtenir des résultats "objectifs": exercices de contrôle ou compositions. Il faudrait ici ouvrir une discussion très longue sur ce qu'on peut appeler résultats objectifs dans le domaine de l'éducation! Ce ne sera pas notre propos mais, afin de faire apparaître plus loin aussi clairement que possible quelles sont les qualités scientifiques que l'on est en droit d'exiger d'un examen, nous allons essayer d'accentuer les caractères non-objectifs des épreuves précédentes.

C'est l'éducateur, en effet, qui "choisit" le devoir de contrôle ou le sujet de la composition. Et l'expérience honnête nous apprend combien nous pouvons nous tromper sur la difficulté de la tâche proposée. Une question nous paraît facile et nous pensons qu'elle servira de planche de salut à tout le monde, et on s'aperçoit avec étonnement qu'elle n'a été réussie que par un très petit nombre d'élèves.

Après une très longue pratique des classes, nous arrivons à diminuer le nombre et l'amplitude de nos erreurs de jugement mais il faut loyalement reconnaître qu'il y a, dans le choix que nous faisons, un facteur personnel qui n'est pas conforme aux règles de l'objectivité.

D'autres fois, c'est le contenu même des questions qui va donner une importance très grande à un aspect du sujet alors qu'il ne s'agit là que d'une question secondaire pour d'autres professeurs. Selon l'intérêt du maître, le temps qu'il a passé sur tel ou tel détail, la représentation personnelle qu'il se fait du sujet, le texte même du devoir et la correction appliquée révéleront les préoccupations personnelles de l'éducateur. Il n'est qu'à se rappeler certaines discussions entre les membres d'un jury de lettres ou de philosophie pour accepter les remarques précédentes.

Nous avons tenu à insister sur tous ces aspects concrets et affectifs des notes afin que nos considérations abstraites et mathématiques sur le problème des notes n'apparaissent pas comme des méditations sans contact avec la réalité. La question que nous allons aborder maintenant se

place, en effet, sur un autre plan: il s'agit d'une *étude scientifique* des moyens de contrôle utilisés, dans certaines circonstances particulières qui ne sont pas celles de l'éducateur dans sa classe, pour juger les résultats obtenus ou apprécier les possibilités d'un enfant afin de le conseiller et de l'orienter dans ses études. Les remarques précédentes ont déjà montré toute la complexité de la question qui porte sur le choix des sujets, sur la façon de les corriger, sur le choix des examinateurs, sur le rôle et la place de l'examen dans l'ensemble de l'économie du système éducatif. De tous ces aspects "docimologiques" nous n'en retiendrons que deux: celui de la variabilité de la notation et celui du choix des coefficients des différentes épreuves, ou, en langage de statistique, le problème de la pondération.

2. Une Expérience Docimologique de Correction

Supposons donc que nous sommes dans les conditions idéales suivantes: le texte du contrôle est parfaitement choisi et tous les éducateurs intéressés par lui sont d'accord sur son contenu (niveau, difficulté . . .), les correcteurs sont consciencieux et font bien leur travail, les enfants sont des enfants "normaux", c'est-à-dire, qu'ils constituent un échantillon "*représentatif*" de la population scolaire.

Depuis les très belles expériences faites par Toulouse, Piéron et Laugier, nous savons comment les notes attribuées à des copies par plusieurs examinateurs peuvent différer entre elles; ces résultats, pourtant, ne sont pas en général suffisants pour convaincre les professeurs auxquels on les présente; il est toujours nécessaire de les répéter avec leur participation. C'est ce que nous avons souvent fait et voici le compte-rendu d'une de ces expériences, réalisée avec de futurs inspecteurs de l'enseignement primaire.

Nous avons choisi une épreuve d'arithmétique du niveau de la dernière année de la scolarité primaire; nous l'avons examinée très attentivement ensemble et décidé d'un barème de correction aussi précis que possible. Les résultats que nous allons présenter ont été obtenus avec le problème suivant:

Pour préparer un repas de 6 personnes, une ménagère emploie 800 grammes de boeuf à 340 F le kg, 2,5 kg de pommes de terre à 18 F le kg, 500 grammes de salade à 23 F le kg et 100 grammes de beurre à 550 F le kg. On consomme en outre un litre et quart de vin à 52 F le litre, 1,500 kg de pain à 35 F le kg et 1 kg de pommes à 70 F le kg. Quel est le prix de revient d'un repas et quel est le prix de revient par personne? Dans un restaurant, un repas semblable coûterait 155 F par personne, plus 10% de service. Quelle économie réalise la ménagère en préparant elle-même son repas?

La correction de 17 devoirs pris au hasard dans une classe fut exécutée par les 17 professeurs composant la promotion; chacun a corrigé tous les

devoirs sans savoir les notes mises par ses co-correcteurs; au moyen d'un système de fiches facile à imaginer nous avons pu relever toutes les notes regroupées dans le tableau suivant (1); chaque colonne est constituée par les différentes notes attribuées au même devoir; chaque ligne est constituée par les notes données par le correcteur dont le nom est indiqué au début de la ligne; on trouvera aussi quelques traductions graphiques des phénomènes analysés ci-après:

TABLEAU 1. Tableau Général des Résultats

Cor- recteurs	Copies																	Moyenne des notes pour chaque correcteur
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
A	17,5	12	15	19,5	11	16,5	11,5	3,5	14	5	14,5	9	8	18	18	18	16,5	13,38
B	9	6,5	19	19	4	12	3,5	4,5	8,5	4	10	8	5	8,5	18,5	8	15	9,58
C	13	7,5	17	20	3,5	7,5	6	4	14	5	11	10	6	8	18	17	8	10,32
D	14	6	19	20	9,5	14,5	10	4	10	4	11,5	9	2	10	19	10	15	11,02
E	12	7	15	18	6	15	11	6	18	7	9	9	6	8	17	17	11	11,29
F	12	5	18	18	10	11	8	5	17	7	13	9,5	8,5	10	16	16	12	11,52
G	14	10	19	19	12	13	13	6,5	18	6	11	9	10	12	19	13,5	15	12,94
H	9	5	19	19	5	6	5	4	19	5	9	9	6	4	17	19	7	9,82
I	13	5	19	19	7	12	9	5	19	5	10	8	5	7	19	20	10	11,29
J	11	7	20	20	11	16	13	6	20	7	11	7	8	12	20	14	14	12,76
K	15	8	20	20	8	13	8	5	19,5	4	10	8	7	9	19,5	12	10	11,52
L	15	12	20	19	10	13	10	5	19	9	12	13	7	11	19,5	18	14	13,29
M	14	10	19	18,5	8	16	12	6	20	10	11	8	6	11	20	18	16	13,14
N	14,5	10	17	20	13	14	11	10	16	10	10,5	11,5	8	11	19	12	11,5	12,88
O	11	10	20	20	10	14,5	8	7	20	12,5	12	10	8	10	18	11,5	13	12,67
P	17	14	18	14,5	14	14,5	10	6	17	12	14	3,5	8	18	19	15,5	16	14,28
Q	15	4	18	19	8	12	10,5	5	19	5	11	8	4,5	13	19	17	12	11,76
Moyenne des notes attribuées à la copie	13,29	8,17	18,35	19,26	8,82	12,47	9,38	5,44	16,94	6,91	11,20	9,14	6,64	10,61	18,52	15,08	12,70	

Regroupons tout d'abord quelques résultats dans les deux tableaux suivants (2 et 3).

TABLEAU 2. Regroupement des résultats généraux par rapport aux copies

numéro du devoir	8	13	10	2	5	12	7	14	11	17	6	1	16	9	3	15	4
moyenne obtenue	5,44	6,64	6,91	8,17	8,82	9,14	9,38	10,61	11,20	12,70	12,97	13,29	15,68	16,94	18,35	18,52	19,26
note minimum	3,5	2	4	4	3,5	7	3,5	4	9	7	6	9	8	8,5	15	16	18
note maximum	10	10	12,5	14	14	13	13	18	14,5	16,5	16,5	17,5	20	20	20	20	20
indice de concor- dance entre les notes	71	71	41	41	26	78	63	48	78	41	63	41	34	71	85	93	100

TABLEAU 2bis

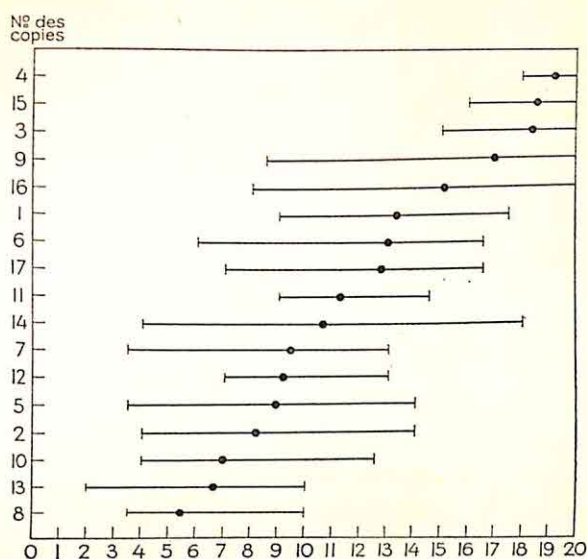
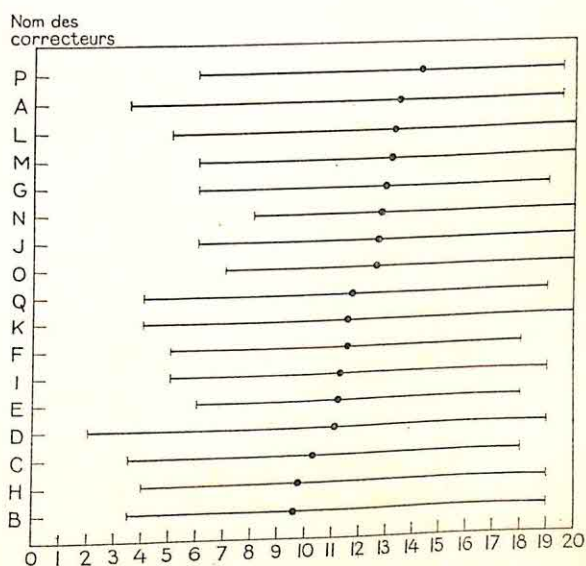


TABLEAU 3. Regroupement des résultats généraux par rapport aux correcteurs

Nom du correcteur	B	H	C	D	E	I	F	K	Q	O	J	N	G	M	L	A	P
Moyenne des notes attribuées	9,58	9,82	10,32	11,02	11,29	11,29	11,52	11,52	11,76	12,67	12,76	12,88	12,94	13,14	13,29	13,38	14,23
Note minimum	3,5	4	3,5	2	6	5	5	4	4	7	6	8	6	6	5	3,5	6
Note maximum	19	19	18	19	18	19	18	20	19	20	20	20	19	20	20	19,5	19,5
Écart	15,5	15	14,5	17	12	14	13	16	15	13	14	12	13	14	15	16	13,5

TABLEAU 3bis



Quelles remarques nous suggèrent ces résultats?

1. Si les corrections de tous les professeurs étaient identiques, nous devrions avoir sensiblement la même moyenne pour chacun des correcteurs. Qu'observons-nous? Les moyennes des notes attribuées s'étalent de 9,58 à 14,23, c'est-à-dire traduisent un écart de 5 points. En d'autres termes un candidat aura en moyenne 5 points de plus s'il est corrigé par le correcteur P que par le correcteur B. Que le même phénomène se produise dans le même sens pour 2 ou 3 compositions successives, et des candidats de valeur sensiblement égale pourront les uns réussir et les autres échouer.

2. On peut aller plus loin dans l'étude de la psychologie du correcteur. Le tableau 3 et la traduction graphique des résultats nous montrent que l'écart de la note maxima et de la note minima attribuées par un correcteur est variable et n'est pas en rapport avec la sévérité moyenne. On peut traduire ce fait au moyen du tableau suivant où nous appelons correcteurs sévères ceux qui ont mis les 50% plus mauvaises notes et correcteurs non-dispersés, les 50% premiers lorsque ceux-ci sont classés par rapport à leur dispersion générale.

TABLEAU 4

	correcteurs sévéres	correcteurs indulgents
correcteurs non-dispersés	3	6
correcteurs dispersés	5	3

Il semblerait, mais ceci n'est qu'une hypothèse très provisoire, que les correcteurs sévères aient tendance à utiliser toute l'échelle des notes et que ce soit l'inverse pour les correcteurs indulgents. Quoi qu'il en soit, on peut affirmer que les deux caractéristiques sont à considérer quand on cherche à étudier la psychologie d'un correcteur.

3. Quelle note mérite une copie? On est absolument étonné de voir la dispersion des notes attribuées à une même copie, qu'elle soit bonne ou mauvaise. Nous avons essayé d'analyser ce phénomène, en calculant, pour chaque copie, le coefficient C_M de concordance entre les correcteurs (Voir la note technique finale). Si l'on sait que les 3 limites de concordance (75%, 50%, 25%) donnent pour valeur au coefficient C_M : 68,75, — 37,5, — 6,25, on s'aperçoit qu'une bonne concordance est obtenue pour 8 copies sur 17 (très bonne concordance dans le cas des 3 meilleures copies), une concordance moyenne s'observe dans 7 copies sur 17, et il y a deux cas de mauvaise concordance (voir tableau 5).

TABLEAU 5

	Nbre de copies	6 très bonnes copies	5 copies moyennes	6 mauvaises copies
Très bonne concordance: $100 > C_M > 68,75$	8	4	1	3
Concordance moyenne $68,75 > C_M > 37,5$	7	1	4	2
Concordance mauvaise $37,5 > C_M > 6,25$	2	1	0	1

Mais on remarque aisément que si les bonnes copies sont faciles à corriger il n'en est pas de même pour celles qui ont une note moyenne. Après avoir relevé le caractère de dispersion des correcteurs, on peut aussi dire qu'il y a des copies plus facilement "corrigeables" les unes que les autres. Il semblerait, à l'examen du tableau 5, que les très bonnes et très mauvaises copies obtiennent en général, un indice de concordance supérieur à celui des copies moyennes.

4. Pour montrer à quel point il peut y avoir de graves erreurs, regroupons sur le tableau 6, le numéro de la copie jugée comme la plus faible par chacun des correcteurs.

TABLEAU 6

	2	5	7	8	10	13	14
A				+			
B			+				
C		+					
D						+	
E		+		+		+	
F	+			+			
G					+		
H				+			+
I	+			+	+	+	
J				+			
K					+		
L				+			
M				+		+	
N						+	
O				+			
P				+			
Q	+						

Selon les correcteurs il y a 7 copies différentes sur 17 qui pourraient être désignées comme étant "la plus mauvaise". Il est inquiétant de voir que le correcteur H a mis sur le même plan les copies 8 et 14 dont les valeurs moyennes sont 5,44 et 10,61 ! La gravité du problème apparaît plus nettement lorsqu'il s'agit d'une sélection positive ou négative ; supposons que, pour une raison quelconque, il faille éliminer du groupe un élève ; après la correction d'un tel devoir, si l'on ne s'en tenait qu'à lui seul, le correcteur A proposerait le n° 8, le correcteur B, le n° 7, C, le n° 5, D, le n° 13 La nécessité d'une correction multiple apparaît nettement et le choix des correcteurs devrait se faire en fonction des caractéristiques de chacun d'eux ; il faudrait par exemple associer un correcteur de chacune des 4 catégories que nous avons distinguées plus haut.

5. Il y a enfin, un dernier facteur qu'il nous a été impossible de mettre en évidence ici puisque nous n'avons pris qu'un seul exemple : l'épreuve elle-même. Incontestablement, il y a des sujets plus faciles à corriger les uns que les autres. Des études analogues à celle-ci, faites sur d'autres sujets de composition, montreraient des différences assez sensibles entre les épreuves ; c'est un aspect de la question qui est rarement pris en considération et qui se traduit aussi par des incertitudes dans les résultats.

3. *Importance Relative des Différentes Épreuves*

Un examen comporte en général plusieurs épreuves et la combinaison des résultats obtenus à chacune de ces épreuves introduit un facteur de trouble qu'il faut analyser.

1) – Avant d'aller plus loin dans ce sens, examinons tout de suite le cas d'un concours pour lequel les trois matières communes, philosophie, littérature et histoire sont respectivement assorties des coefficients 1, 2 et 1. Nous ne discutons pas encore ici la question du choix de ces coefficients. Mais indiquons comment, involontairement, le concours peut être radicalement faussé.

Nous avons fait le relevé des notes données par les correcteurs et nous arrivons aux moyennes suivantes :

Littérature :	$\frac{14,47}{40}$
Philosophie :	$\frac{5,62}{20}$
Histoire :	$\frac{10}{20}$

Nous remarquons tout de suite qu'un candidat théoriquement moyen aurait un total de $14,47 + 5,62 + 10 = 30,09$ au lieu de 40 qui représente la moyenne d'admissibilité dans le cas qui nous intéresse. Mais l'injustice est ailleurs. Imaginons trois bons élèves, excellents chacun dans une discipline et moyens dans les autres; précisons encore: chacun d'eux aura une note 15 dans sa matière préférée et la moyenne des notes attribuées dans les autres. On aurait donc:

$$\text{Elève bon en littérature: } \frac{15 \times 2}{40} + \frac{5,62}{20} + \frac{10}{20} = \frac{45,62}{80}$$

$$\text{Elève bon en philosophie: } \frac{14,47}{40} + \frac{15}{20} + \frac{10}{20} = \frac{39,47}{80}$$

$$\text{Elève bon en histoire: } \frac{14,47}{40} + \frac{5,62}{20} + \frac{15}{20} = \frac{35,09}{80}$$

Notre exemple est schématique et l'on imagine volontiers des cas moins nets que ceux-ci mais les trois résultats précédents nous montrent bien que par rapport aux résultats généraux du concours, les trois spécialités ne sont pas placées sur un plan d'égalité. Un élève bon en littérature a plus de chance de réussir que les autres. Mais il serait facile de montrer que si les coefficients attribués aux différentes notes introduisent une cause d'injustice marquée, il ne faut pas oublier une autre cause à laquelle on pourrait remédier aisément: à savoir que la moyenne des notes attribuées n'est pas dans les "limites de confiance" de 10. Tout le concours est perturbé de ce fait et il serait nécessaire qu'au moyen d'une transformation de variable très simple $\left(z = \frac{x - m}{\sigma}\right)$ on ramenât les notes de toutes les

compositions à des moyennes et des dispersions identiques (ici $m = 0$, $\sigma = 1$). Ce n'est qu'après un tel travail statistique que peut s'envisager raisonnablement la question des coefficients.

2) - Partons encore d'un exemple pour montrer l'importance des coefficients attribués aux notes dans un cas extrêmement simple. Soit un questionnaire comportant 4 questions: Q_1, Q_2, Q_3, Q_4 admettant des réponses jugées uniquement comme "bonnes ou mauvaises"; supposons avoir les résultats de trois sujets résumés dans le tableau 7:

TABLEAU 7

	Q_1	Q_2	Q_3	Q_4
S_1	+	—	+	—
S_2	+	+	—	—
S_3	—	—	+	+

Bureau Ednl. Psy. Research
DAVID HANE TRAINING COLLEGE
Dated
Acce. No

Au moment d'apprécier quantitativement les résultats, on va attribuer à chaque question un certain nombre de points; examinons ce qui se passe avec plusieurs systèmes de correction résumés par les schémas suivants (tableau 8 et 9).

TABLEAU 8

Nombre de points accordés
selon le système de correction

	C ₁	C ₂	C ₃
Q ₁	5	8	2
Q ₂	5	8	2
Q ₃	5	2	8
Q ₄	5	2	8

TABLEAU 9

Résultats généraux
Système de correction

	C ₁	C ₂	C ₃
S ₁	10	10	10
S ₂	10	16	4
S ₃	10	4	16

On voit donc que le sujet S 2 est très bon avec le système C 2 et très mauvais avec le système C 3 et que c'est l'inverse pour le sujet S 3. Cet exemple extrême – qui peut se présenter quelquefois lorsque les questions se rapportent à des théories ou à des faits discutés par les correcteurs eux-mêmes – montre à quel point il est important de bien déterminer l'importance relative qu'il faut attribuer aux différentes épreuves.

Dans la plupart des cas, les solutions sont choisies empiriquement ou sous l'influence de préjugés sociaux ou académiques; on attache plus d'importance à une matière plutôt qu'à une autre et la structure d'ensemble est souvent le fruit d'une longue habitude. Il serait pourtant possible de déterminer la direction dans laquelle il faudrait s'engager pour rechercher des solutions meilleures.

3) – Il nous est impossible ici de refaire tous les développements que nécessiterait l'étude complète de la question car il s'agit d'un problème bien connu des statisticiens: celui du pronostic. Essayons d'expliquer, sur un exemple très simple, le principe des méthodes à utiliser; nous verrons en même temps les deux difficultés essentielles auxquelles on se heurte.

Nous prenons un examen comportant deux épreuves (le principe reste le même pour un plus grand nombre d'épreuves): soit x et y les notes obtenues par un candidat à ces deux épreuves. Le problème consiste à trouver une fonction $z = f(x, y)$ qui permette le meilleur pronostic possible ou la meilleure concordance avec les résultats réels que l'on veut mesurer.

On voit immédiatement la seconde question qui apparaît: comment seront appréciés et mesurés ce "futur" et ces "résultats réels"?

C'est tout le problème du critère de contrôle. La valeur des examens est jugée en fonction d'autre chose: résultats couramment obtenus en classe, réussite ultérieure aux examens, réussite dans la vie ... Un très long article

serait ici nécessaire pour analyser en profondeur cette importante question. Admettons que l'on puisse obtenir un de ces critères; supposons par exemple que les notes obtenues $z = f(x, y)$ soient des notes d'un concours d'entrée dans une école et que l'on puisse obtenir des notes en fin de scolarité $Z = F(X, Y)$. On détermine la fonction $f(x, y)$ de telle sorte que la corrélation entre z et Z soit maxima. Le problème est théoriquement simple quand la fonction $f(x, y)$ est linéaire, c'est-à-dire de la forme $z = \alpha x + \beta y$. La détermination des coefficients α et β donne la solution du problème.

Nous avons déjà signalé la première difficulté: celle de la détermination du critère de comparaison. La seconde difficulté tient au fait qu'il s'écoule quelquefois de nombreuses années entre la première série d'épreuves et l'appréciation de contrôle. Si le concours a été subi au temps T_1 et que l'on puisse en apprécier la valeur au temps T_2 , les modifications que l'on peut apporter au concours T_1 ne sont trouvées qu'au temps T_2 , c'est-à-dire $(T_2 - T_1)$ années après. Dans certains cas, les conditions pédagogiques, psychologiques, sociales sont identiques en T_1 et en T_2 et les résultats sont utilisables. Dans d'autres cas des événements importants ont bouleversé la société, ou le monde technique, ou l'école et les résultats de la comparaison ne sont plus utilisables.

Considérations Finales

Les remarques précédentes ne touchent pas du tout à la question du contenu des examens et se cantonnent aux aspects formels des examens et concours. De nombreuses études seraient à faire dans ce domaine et il semblerait, d'après les recherches déjà entreprises, que la combinaison des épreuves classiques et des examens par tests permette d'obtenir une plus grande valeur des examens.

Nous devons forcément tâtonner malgré les aperçus de solutions mathématiques données plus haut. Le problème des concours et des examens comporte un très grand nombre de données sur lesquelles nous ne pouvons pas avoir d'action. Il n'y aura jamais *une* solution idéale à ce problème mais *des* solutions moins mauvaises que les autres. Cela nous paraîtrait une raison suffisante pour chercher, chaque fois qu'il est possible, à diminuer la part involontaire de l'injustice et augmenter celle de l'objectivité. C'était là, pour nous, le but essentiel de cet article.

Note technique sommaire relative à un Coefficient de Concordance C_M

1. Il est facile d'apprécier le lien qui existe entre 2 séries de variables au moyen du coefficient de corrélation. Le problème devient plus compliqué lorsque plus de deux séries sont en présence; les calculs deviennent très longs, difficiles et même

quelquefois impossibles si les variables ne sont pas quantifiées de la même façon. Il est pourtant utile de pouvoir apprécier rapidement dans quelle mesure plusieurs jugements sont concordants. Donnons quelques exemples de situations où une telle indication est intéressante :

- plusieurs observateurs apprécient quelques aspects du comportement d'un individu au cours d'une épreuve;
- plusieurs professeurs jugent plusieurs copies d'un examen;
- difficulté d'une série de questions d'un questionnaire par rapport à plusieurs groupes ...

2. Le problème consiste donc à trouver un indice facile à calculer et à interpréter. Nous proposons la solution suivante. Soit N juges ayant à juger n sujets et disposant pour cela d'une échelle à d degrés.

Exemple: 3 professeurs corrigeant 20 copies au moyen des appréciations: très mauvaise, mauvaise, moyenne, bonne, très bonne. Ici: $N = 3$, $n = 20$, $d = 5$.

Soit X la somme des nombres les plus grands de jugements identiques portés dans chaque cas. On voit aisément que X est compris entre Nn et $\frac{Nn}{d}$ et l'on peut

$$\text{prendre comme coefficient la valeur } C_M = \frac{X - \frac{Nn}{d}}{Nn - \frac{Nn}{d}} \times 100.$$

Ce coefficient varie linéairement de 0 à 100, de la discordance totale à la concordance parfaite.

Exemple: 1 copie est corrigée par 4 correcteurs:

Correcteur A	bonne
„ B	moyenne
„ C	bonne
„ D	très bonne

Ici: $N = 4$

$d = 5$

$n = 1$

$x = 2$

$$C_M = \frac{2 - \frac{4}{5}}{4 - \frac{4}{5}} \times 100 = 37,5.$$

3. Il est intéressant de savoir dans chaque cas particulier, les valeurs du coefficient lorsqu'il y a 25%, 50%, 75% des juges qui sont d'accord. On trouve aisément pour valeurs limites:

$$\text{pour } X = \frac{25}{100} nN$$

$$C_{25} = \frac{d - 4}{4(d - 1)} \times 100$$

$$X = \frac{50}{100} nN$$

$$C_{50} = \frac{2d - 4}{4(d - 1)} \times 100$$

$$X = \frac{75}{100} nN$$

$$C_{75} = \frac{3d - 4}{4(d - 1)} \times 100$$

Une discussion mathématique très élémentaire montre que d doit être compris entre 4 et N .

HOW CAN GREATER OBJECTIVITY BE ACHIEVED IN THE MARKING OF COMPETITIVE AND NON-COMPETITIVE EXAMINATIONS?

by G. MIALARET, Caen

In this article the author examines a question of particular importance for the examination system as it exists in certain Latin countries.

He introduces the subject by stating that the use of marks in school practice cannot be relegated to the position of a secondary technique in education. The pupil is continuously undergoing quantitative judgement by the use of these cyphers.

In the first part of his article, the author examines the psychological and educational rôle which is played by marks, in so far as they affect the relation between teacher and pupil. Marks are a tool in the hands of the teacher, which he must know how best to use for his educational aim.

The author stresses the subjective aspects of this question, which arise in everyday practice, thus preparing the ground for a discussion of objective study of the problem through scientific research.

The research is based on an experiment made with future inspectors of primary schools concerning the correction of an arithmetical problem worked by children. The evaluation of this experiment is shown in the tables in the article.

Table No. 1 records the distribution of marks given by all the examiners. It must be borne in mind that the scale used runs from 1 to 20. Tables No. 2 and No. 3 record the results arranged by papers and by examiners respectively. Table No. 6 shows especially the lack of unanimity, by recording the marks given by each of the examiners to the worst paper in the batch.

The results can be summarized as follows: —

- 1) There is a very large variation between the means of the marks given by the several examiners: 9.58 — 14.23;
- 2) It appears that the strict examiners have a tendency to use the whole scale of marks, while the opposite is true of lenient examiners (Table No. 4);
- 3) Agreement between examiners seems to be closest for the worst and for the best papers (Table No. 5);
- 4) It has not been possible, with a single test, to examine the rôle played by the choice of subject on the test itself.

The author further states that injustice is bound to occur when the examination of the various components of one unit starts from understandardized conditions.

Thus, for example in France, the 'weighing' of subjects in an examination by an arithmetical procedure using co-efficients plays a great part in reaching the final rank in which the candidates are placed in order of merit. If different co-efficients are applied to the different components of one examination, the whole result will be changed, as shown in Table No. 4.

The author finally gives some suggestions how, by the application of mathematical analysis, improvements of procedure may be made in order to secure a more objective correction of examination papers. He states, however, that the difficulties likely to be encountered may not be overlooked.

WIE ERREICHT MAN GRÖßERE OBJEKTIVITÄT BEI DER
BEURTEILUNG SCHRIFTLICHER PRÜFUNGSAUFGABEN?

von G. MIALARET, Caen

Verf. geht mit diesem Aufsatz auf eine Frage von besonderer Bedeutung für das Prüfungswesen in romanischen Ländern ein. Er stellt einleitend fest, daß die Frage der Zensurengebung nicht etwa eine pädagogisch zweitrangige, rein technische Angelegenheit darstellt. Der Schüler wird ständig von seinen Lehrern beurteilt, die ihre Eindrücke quantitativ, d.h. ziffernmäßig festlegen. Im ersten Teil des Aufsatzes untersucht Verf. die psychologische und pädagogische Bedeutung der Zensuren als Faktoren der Lehrer-Schüler-Beziehung. Zensuren sind Werkzeuge in der Hand des Lehrers, der es verstehen muß, sie auf die für seine pädagogischen Absichten geeignetste Weise einzusetzen. Verf. weist nachdrücklich auf das sich in der Praxis ständig stellende Problem der Subjektivität hin und bereitet damit auf den zweiten Teil seiner Ausführungen vor, der sich mit der wissenschaftlichen Untersuchung des Problems befaßt.

Diese Untersuchung stützt sich auf ein Experiment, in dem es um die Korrektur einer arithmetischen Aufgabe ging. Beurteiler waren zukünftige französische Schullehrer (*inspecteurs primaires*). Die Auswertung des Versuches spiegelt sich in den im Aufsatz veröffentlichten Tabellen wider:

Tabelle 1 zeigt, welche Zensuren die Beurteiler für die einzelnen Lösungen gegeben haben. Dabei ist zu beachten, daß die französische Zensurenskala von 1 — 20 geht. Die Tabellen 2 und 3 gliedern die Ergebnisse nach Lösungen und nach Beurteilern. Die Uneinheitlichkeit der Beurteilungen geht besonders deutlich aus Tabelle 6 hervor, die zeigt, welche Arbeiten jeweils als die schlechtesten bezeichnet wurden.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1) Die Durchschnittsnoten der einzelnen Beurteiler unterschieden sich beträchtlich voneinander: 9,58 — 14,23.
- 2) Man gewann den Eindruck, daß die strengen Beurteiler, ganz im Gegensatz zu den milden, dazu neigten, die gesamte Zensurenskala (1—20) anzuwenden. (Tabelle 4).
- 3) Die Übereinstimmung der Beurteiler scheint bei den schlechtesten und den besten Arbeiten am größten zu sein. (Tabelle 5).
- 4) Es war in diesem Einzelversuch nicht möglich zu entscheiden, welche Wirkung die spezifische Aufgabenstellung auf den Versuch hatte.

Verf. weist ferner darauf hin, daß Ungerechtigkeiten auftreten, wenn man bei der Beurteilung verschiedener Komponenten einer Prüfungseinheit von ungleichen Voraussetzungen ausgeht. So spielen z.B. in Frankreich für die Festlegung der Reihenfolge der Prüfungskandidaten Beurteilungskoeffizienten eine große Rolle. Werden verschiedene Koeffizienten für verschiedene Komponenten einer Prüfung angewandt, dann verändert sich damit auch das Gesamtergebnis (Tabelle 9).

Verf. gibt abschließend, an Hand mathematischer Überlegungen, einige Hinweise auf Möglichkeiten der Verbesserung der Maßstäbe, um zu einer objektiveren Beurteilung von Prüfungsarbeiten zu gelangen. Er verkennt dabei aber nicht die Schwierigkeiten, die seinen Absichten begegnen.

THE PROBLEM OF EXAMINATIONS AND EVALUATION IN AMERICAN SCHOOLS

by DAVID SEGEL, Washington, D.C.

Introduction

In general, the directions which examinations have taken in the United States have resulted from (a) changes in the objectives and desired outcomes of American education and (b) the advancement made in measurement techniques which in turn is to some extent a function of the advances in statistical techniques. This article deals almost entirely with (a) above. The terms "measurement" and "evaluation" are used in this exposition because they encompass examinations and other types of appraisal and also because they are in accord with American usage in this field. "Examinations" implies the objective of promotion from and into school levels. "Measurement" means obtaining scores on tests, ratings, etc., on pupils or groups of pupils, whereas evaluation means the various ways in which the measurement results are used. Promotion from and entrance into school levels based on measurement (i.e., examinations) is not a principal use of measurement in America.

The six Purposes for Using Measurement

The six purposes for using measurement in American schools are: (a) To determine marks in individual subjects; (b) to determine promotion from and entrance into various levels of education; (c) to make diagnoses in individual subjects, both for classes and individuals; (d) guidance of individual pupils; (e) to aid in experiments and evaluative work on school procedures; and (f) to provide assistance in the distribution of pupils into various types of groups for instruction.

The First Two Purposes of Measurement—to Determine Marks for Promotion From and Entrance Into Various School Levels

The first two of these purposes of using measurement are minor uses in the elementary and secondary school. Individual teachers do use examinations, usually of their own making, to aid in arriving at a mark in an individual subject but even then this rating on the examination is usually only a part of the evidence upon which the mark and subsequent promotion is based.

Examinations for advancement are used extensively for entrance to college and universities and within colleges and universities. Private colleges and universities more often than not give examinations to select their students since in general they have many more applicants than they can admit.

State universities and other State and city supported institutions do not usually give entrance tests. For most of these, a high school diploma is the only qualification required. Some State universities do require recommendations and/or certification regarding their student's standing in the high school which they attended. Higher institutions generally require preparation in certain high school subjects as the requirement for entrance to certain of their course sequences.

For the first four years of college (grades 13-16), final examinations in individual subjects are almost a rule. For the doctorate training (grades 17-19), a preliminary examination at entrance to candidacy, a comprehensive examination in several fields sometime during the last year or two of the course, and a final examination, usually in the area of the dissertation, represent common practice. It should be mentioned, however, that for the final stages and attainment of the doctorate, the completion of an acceptable dissertation is considered to be of as much if not more importance as any final examination.

The Third Purpose of Measurement — Diagnoses in Specific Subject Areas

The third purpose for measurement is the diagnosis within a subject area. This is used largely at the elementary level and is one which has not developed very far except in the case of the diagnosis of reading ability.

The Other Three Purposes of Measurement

Actually, as far as the elementary and secondary school systems are concerned, *measurement is used largely for the last three purposes — guidance of the individual, for experimental work in education, and for purposes of grouping pupils for various instructional groups; and of these three, the guidance purpose is by far the most important.* For these purposes, a large number of standardized instruments have been developed and are used by schools.

A brief analysis of the need for measurement in guidance and an exposition of the use of measures for guidance seems to be most appropriate for further consideration in this article of the problems of measurement in American education.

Some General Developments in American Education Bearing on the Use of Measurement in Guidance

1. Children and youth are encouraged to remain in school, at least through the secondary school, and qualified students are encouraged to go to college. The compulsory school laws of the States tend to keep students in school until they are 16 to 18 years of age — some States having higher requirements in this regard than others. This means that pupils of all

types and levels of ability attend school for a comparatively long period of time.

2. The schools in America have as their common objective the education of the "whole" child. In other words, achievement in subject matter is not the only objective of education. Also, since all children are encouraged to go to school until they are 16 to 18, many different types of curriculum approaches must be used in order to have these children and youth attain satisfactory achievement.

3. The complexity of American life creates a large number of choices of vocations and avocations for the students passing through our schools.

These reasons and others have caused the schools to do two things more or less simultaneously: (a) to try to adapt its curriculum in the elementary and secondary schools to take care of the variations in general intellectual and achievement level and specific aptitudes as well as other characteristics of students; (b) to provide auxiliary services – most often called "personnel and guidance services" – which will provide the school and the individual with knowledge of his characteristics including the characteristics of his environment so that appropriate choices can be made of the curricular adaptations.

Measurement for Guidance Purposes at the Elementary School Level (Grades 1-6) ¹⁾

The main areas of activities measured are achievement in subject matter and the general level of scholastic aptitude (intelligence). The names of such tests will be found under the section on secondary education. Some schools add a personality measure – usually a measure of the sociability of the pupil. This measure may be a rating by the teacher based on general or systematic observation of the teacher, or it may be based on a rating of the pupil by other pupils. The numerical value resulting approaches a substantial reliability and validity sufficient to be called a measurement. The type of measurement used extensively in experimental situations is the socio-economic status of the pupil.

These four types of measures are used to note the growth and development of individual children to the end that they will be placed in those school situations which will enhance their achievement and their social behavior each at his own level and growth potentiality. The achievement scores and the ratings of social behavior together with measures of physical growth taken over a period of years gives a good indication of growth

¹⁾ The sources for these various types of measures will be found in the section on measurement for guidance at the secondary school level (grades 7-12).

which may be compared with and used with growth in general scholastic aptitude (intelligence).

It should be emphasized that achievement test scores themselves are not used to any extent in schools for promotion or for awarding marks. Many elementary schools do not give formal marks but note growth in relation to potentiality in talking to children and parents about the work of the children. They are used to indicate growth. Olson has shown how closely related is growth in achievement with other types of growth. Not only do these measures enable teachers to teach more effectively but the variations in growth of the different types give some indication of the frustration potential of the child and also something of his potential for the various types of activities he may meet when he enters secondary school.

Measurement for Guidance Purposes at the Secondary School Level (Grades 7-12)

At the secondary school level the problem of appraisal becomes more complicated because the objectives of education become different as the pupils progress through the school. The main new element is that at around the eighth to tenth grade level – depending on the particular school system – the choice of a curricular sequence is to be made by the pupils. This choice has a considerable bearing upon the problem of entrance into college at the end of the twelfth grade.

The selection of curriculum sequences at the eighth to tenth grade levels is predicated on the following principles.

1. The selection of curriculum sequences by the student is a voluntary matter.

2. Selection by the student of a curricular sequence should be made only after the pertinent information on *general level of items and specific aptitudes* have been made available to him and to his counselor. It follows that the procedures for getting information under principle 2 must apply to the whole student body and not just those who are expected to enter a particular curriculum.

3. *After the selection of a curriculum sequence*, if there are other factors interfering with the curricular choice then these should be considered.

4. Guidance in the selection of curricular sequences consists of more than counseling. To get the information referred to in principle 2, a systematic program of measurement should be carried on. Counseling is but one aspect of guidance and is incomplete without other procedures.

5. After a student has enrolled in one curricular sequence, there should be provisions in school regulations and guidance to permit both a reassess-

ment of the original curricular decision for a pupil and the obstacles in his path to determine whether or not he should remain in that curricular sequence or possibly transfer to another.

6. As effective guidance procedures develop at the junior and senior levels, they should supplant the need for higher education entrance examinations.

These six principles were determined by a reanalysis of the characteristics of youth as shown by such research results as that of Cantoni, Geist, Mitchell, Seashore, Segel, and Wellman, and in the manuals of the Differential Aptitude Tests and the Multiple Aptitude Tests.

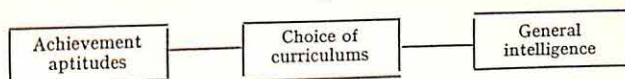
The Use of Measures in the Selection of Curriculum sequences

The use of the measures for the selection of a curriculum sequence following the principles set down involves therefore two distinct steps. The relation between the two is illustrated in Chart I.

CHART I

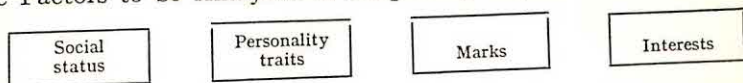
Chart Showing The Two Steps in Curriculum Selection

Step 1



Step 2

Negative Factors to be Analyzed to Help Keep Pupil in Curriculums of Choice



Measurements of personality trait scores, problem inventory scores, rating of teachers, marks, social status, and socio-economic status are minimized in setting up the original curriculum sequence goal with the student. In fact these sometimes prove a detriment to the youth in making the required discrimination with respect to a decision. No one desires, for example, to have his personality problems projected into his curricular choice. On the contrary, we want a good curricular choice to help in solving his frustrating problems whatever their nature. Our responsibility is to help him overcome his frustrations rather than to permit them to determine the direction of his life. His social status should have nothing to do with the curricular selection made by the youth. Instead, the function of the school is to overcome any feeling of inferiority growing out of social status.

Relation of This Measurement Concept to the Choice of Curriculum

The high school curriculums, the individual subjects leading into other types of education and to some extent to the extra recreational activities are all dependent upon these two factors: (a) general level of intelligence, and (b) the strengths and weaknesses in aptitudes.

Although school offerings differ, many large secondary school systems offer four or five types of curricular training. Sometimes two curriculums are provided for youth going to college, one for those who are especially gifted and one for those able to carry the regular college preparatory program. Sometimes schools for the especially gifted are established. Differentiation often exists by levels for those pursuing college preparatory courses, but also differentiation in types of college entrance courses, such as foreign language, mathematics, or science major, exists.

The general curriculum is another type. This curriculum has about the same general subject areas as the college preparatory course but is subject to modification to meet variations in intellectual ability. Some electives are available in all curriculums. The vocational and prevocational curriculum represent a fourth type. The regular vocational curriculum begins in different school systems at varying grade levels ranging from the ninth to the eleventh year. Some schools offer post-high school courses in the twelfth, thirteenth, and the fourteenth years. Prevocational work is usually not too well defined but usually starts in the seventh grade and runs through the ninth or tenth years. The vocational education curriculum is characterized by a variety of offerings, among the more common ones being mechanical trades courses for boys, and food and textile courses for girls, and distributive courses for both sexes.

There are a number of cities that have fairly complete sequences as those described here briefly, and practically all cities have some. Size of the high school is, of course, one factor in whether or not these sequences are available. Small high schools, except possibly for vocational education, must almost from necessity have only one sequence; but even here the recognition of the differences in level and special aptitudes can be used if individualization of instruction is possible. Among schools recently publishing materials describing sequences like those mentioned here are Madison, Wisconsin, and Pittsburgh, Pennsylvania. In the largest cities, such as in New York City, the various sequences are taken care of in part by providing entire schools for particular sequences, or even in variations within sequences. Thus, New York City has specialized vocational or trade schools and specialized high schools for college-bound students especially able in science.

The general relationship of the four curriculums to the general mental ability level and special aptitudes is shown in Chart II. No attempt has been made to describe all the variations in each curriculum which might occur for the varying special aptitudes. An illustration of students who have special aptitude in quantitative and mechanical ability at the various levels is given later in this bulletin. *It is important to recognize that the selection of curriculums and that of the choice of occupations is one process, using the same original guidance sources.* That is, selection of an occupation for training purposes, the difficulty of an occupation and levels of ability are given the same consideration as are difficulty of subject matter and the ability of students in the selection of a curriculum.

CHART II

Relationships of General Level, Special Aptitudes, and High School Curriculum

Relationships of General Level, Special Abilities, and Achievement Measures				
General level from 7th and 8th grade measures (level in I.Q's)	Achievement Measures at the 7th Grade			
	Language usage – reading, vocabulary	Arithmetic – computation, reasoning		
	Multi-potential measures at the 9th grade			
	Verbal	Quantitative	Mechanical comprehension	Spatial reasoning
110-up	In high school, the college-preparatory curriculum in preparation for college work.			
100-120	In high school, a basic curriculum except for areas in which student is specially capable – in those areas the subjects in the high school preparatory curriculum would be taken. This would prepare for the semi-professional and technological education.			
90-110	In high school, the vocational education curriculum with the basic curriculum used in preparation for this vocational education. This would prepare for entrance into apprentice training or directly into skilled trades.			
70-90	In high school, the basic curriculum. In large schools, this might be at a lower level than the regular basic curriculum. This level prepares for direct entrance into the unskilled occupations and occupations requiring a short training period on the job.			

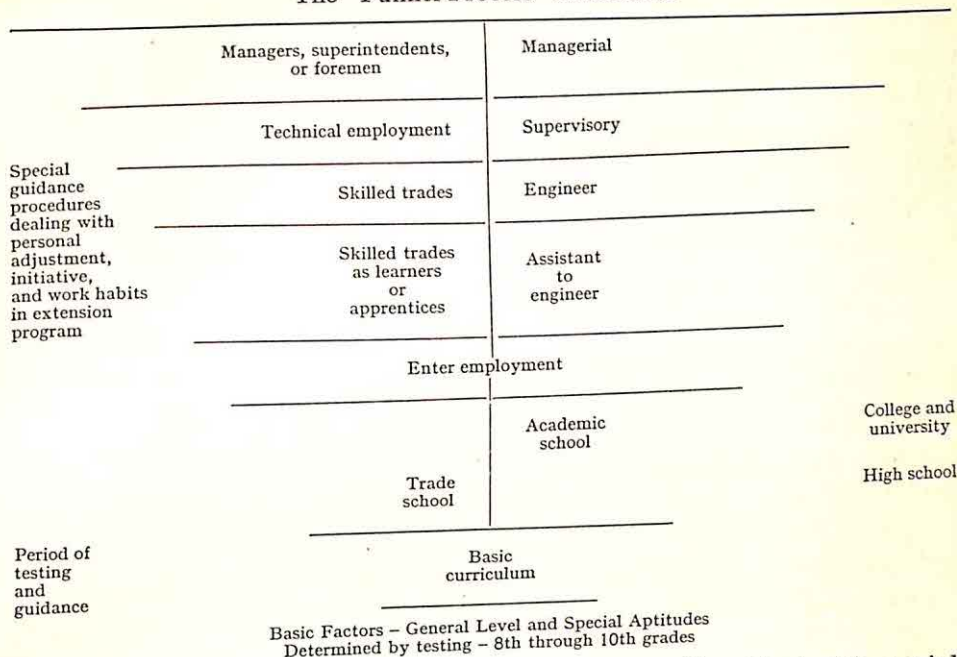
Two things are involved in considering the occupational fields. One is the original area in which the individual plans and is educated and the second is the progress and eventual placement of the individual as he progresses through life. Although the school has more to do with the preparation for the original placement, it cannot ignore the possibility of the great American institution - which is learning on the job. Although, at first glance, it would seem that this is particularly true at the skilled and technical levels, this can be overemphasized since it is at all occupational levels except the very lowest. This is called the "funnel" process in guidance and is to some extent unique in American and Canadian democratic systems since the process of advancement is made possible by the freedom of the individual and processes dependent upon merit. This very fact, however, makes guidance so important. Chart III, "Funnel

Process", roughly illustrates the basic ideas underlying this responsibility. The term, "Funnel Process", is used for the reason that, in the beginning, the opportunity of the youth is narrowed to a single occupation and curricular sequence including the required training and education. After this period has been completed and placement is made, the opportunities begin to expand like an inverted cone. Hahn and McLean develop this funnel process quite well.

There are, of course, factors which operate to create these opportunities which are outside the possibility of the individual to do anything about, as for example, (a) the differentiated growth of different industries or any of the activities engaged in by man or (b) the opportunities within the particular organization in which the individual is located. The progression within an occupational field otherwise depends upon the original level and differentiated aptitudes brought to it and in addition the various personal qualities displayed along the way.

One concept becomes increasingly significant as a result of an analysis of Chart III. The original diagnosis of the trainee when choosing the occupation and curricular sequence, either academic or vocational, was based on a sound premise, namely - special aptitudes and mental ability. They are the indispensable factors that made the education and training possible and enabled the youth to enter upon employment. Other factors now find a place in the picture. The distance the young employee will climb in his chosen occupation not only involves special aptitudes and mental ability but additional traits as well. It is entirely possible for a youth to have the required special aptitudes and mental ability and remain a helper in the skilled trades or an assistant to an engineer. It is at this point that those other qualities, such as personality, social status, inferiority complex, initiative, resourcefulness and willingness to work become pre-eminently important. While in school the attempt should be made to shield the student from the influence of these qualities. They were negative factors in the original level of guidance and counseling - selecting an occupation and curricular sequence. Students of high intellectual level who are especially high in mechanical comprehension and quantitative ability could enter training for various scientific and engineering lines and upon graduation become teachers in high school in mathematics or science. With post-graduate training, the student could enter into the lower grades of college and university and work up gradually into a research scientist. Upon graduation in engineering he can enter into the profession as a junior engineer and develop from that into a senior engineer and then into the direction of a team of engineers and eventually into the management of an engineering firm.

CHART III
The "Funnel Process" Illustrated



In the case of students with an average intellectual level but with special ability in mechanical comprehension and average or above in spatial and quantitative abilities, the student might enter either the general curriculum or a vocational course. Upon graduation, he could enter an apprenticeship of some sort regardless of whether or not he has had vocational training. Similarly, he might enter a technical course at the junior college level and graduate at the end of two years as full-blown at the technical level. From an apprentice he gradually goes through the semi-skilled phase of his work to the skilled phase. He often attains the technical level occupations. In industry and business, the large majority of the technical level occupations are filled by people learning on the job either informally or through regular job training. Some attain the professional level by their further development on the job and some attain supervisory positions at the technical level. This increase of occupational level is almost always in the same type of work even though at a progressively higher level. In order to make this progression to higher levels the person must necessarily have greater potentialities than the average in general as well as in special abilities or traits.

It will be noted that for the long trend progression the original diagnosis in regard to traits is the originally important deciding factor. How far up the ladder of progression he will go depends largely upon his level; the

original direction depends upon both his level and his own particular traits or abilities. It must be pointed out in this connection that progression is not only a function on traits and level but also the influence of the other factors.

The ideal school will see that these negative factors are nullified and the individual becomes a balanced one insofar as possible. In adult life he takes as his own responsibility for the correct use of his aptitudes. These other personal traits will inevitably govern his advancement in the scale of his chosen occupation. The school can no longer take any responsibility. The school has the responsibility with the immature members of society to see that potentiality is recognized for its worth and that personalities are developed to minimize the impact of adult life. Segel, Wellman, and Hamilton have made a fairly complete exposition of the use of measurement for these purposes. Other good sources of the use of measurement in guidance are found in the works of Traxler, Schwartz and Tiedeman, and Adams and Torgerson.

Guidance for Personal and Social Adjustment at the Secondary School Level

It is felt that the solution of the curricular problem through the use of the positive and negative factors will to a large measure solve the personal and social difficulties of youth. This is because the negative factors are in large part the cause of frustration in any area—educational, personal, or social. Therefore, the neutralization of these negative factors tends to clear up all problems of the youth. There will be many cases which even the best counselor's counseling will not solve. In such cases the procedure will be for some other agency or branch of the school to step in and try to solve the problem case through the more subjective methods of the psychologist, the psychiatrist, and the psychiatric social case worker.

For the above reason, the description of guidance for personal and social adjustment at this, the secondary level, is not given a separate treatment from the educational and vocational orientated guidance described above. In the solution of educational and vocational guidance problems, the other types of problems are, in the main, also solved. Where problems arise that are more complicated, the methods used become in part subjective and are outside the scope of this article on measurement.

Names of the Instruments Used to Measure Children and Youth in Elementary and Secondary Schools ¹⁾.

¹⁾ Addresses of the publishers of the tests listed in this article are:
California Test Bureau, 5916 Hollywood Blvd., Los Angeles 28, Calif.
Educational Test Bureau, 720 Washington Avenue, Minneapolis, Minn.
Houghton Mifflin Company, 2 Park Street, Boston 7, Mass.

Measurement of Achievement

For grades 2-9 —

- American School Achievement Tests, Public School Publishing Company.
- California Achievement Tests. California Test Bureau.
- Coordinated Scales of Attainment. Educational Test Bureau.
- Gray-Votaw-Rogers General Achievement Tests. The Steck Company.
- SRA Achievement Series. Science Research Associates.
- Stanford Achievement Test. World Book Company.

For grades 9-12 —

- Iowa Tests of Educational Development. Science Research Associates.

Scholastic General Level Aptitude Tests (Intelligence Tests)

For grades 2-12 (except as noted) —

- California Test of Mental Maturity. California Test Bureau.
- Detroit Intelligence Tests. Public School Publishing Company.
- Henman-Nelson Tests of Mental Ability. Houghton Mifflin Company. (Grades 7-12 only.)
- Kuhlmann-Anderson Intelligence Tests. Personnel Press, Inc.
- Kuhlmann-Finch Intelligence Tests. Educational Test Bureau.
- Otis Quick Scoring Mental Ability Tests. World Book Company.
- Terman-McNemar Test of Mental Ability. World Book Company. (Grades 7-12 only.)

Multipotential Scholastic Aptitude Tests
(for grades as noted)

- Differential Aptitude Tests. For grades 8-12. Sub-tests on (1) Verbal Reasoning, (2) Numerical Ability, (3) Abstract Reasoning, (4) Space Relations, (5) Mechanical Reasoning, (6) Clerical Speed and Accuracy, (7) Language Usage. The Psychological Corporation.
- Guilford-Zimmerman Aptitude Survey. For grades 9-12, college and adults. Sub-tests on (1) Verbal Comprehension, (2) General Reasoning, (3) Numerical Operations, (4) Perceptual Speed, (5) Spatial Orientation, (6) Spatial Visualization, and (7) Mechanical Knowledge. Sheridan Supply Company.
- Holzinger-Crowder Uni-Factor Tests. For grades 7-12. Sub-tests covering the following abilities: (1) Verbal, (2) Spatial, (3) Numerical, and (4) Reasoning. World Book Company.
- Multiple Aptitude Tests. For grades 7-13. Sub-tests on (1) Word Meaning, (2) Paragraph Meaning, (3) Language Usage, (4) Routine Clerical Facility, (5) Arithmetic Reasoning, (6) Arithmetic Computation, (7) Applied Science and Mechanics, (8) Spatial Relations - Two Dimensions, and (9) Spatial Relations - Three Dimensions. California Test Bureau.

Personnel Press, Inc., 180 Nassau Street, Princeton, N.J.
 Public School Publishing Company, 20 West Mulberry Street, Bloomington, Ill.
 The Psychological Corporation, 522 Fifth Avenue, New York 36, N.Y.
 Science Research Associates, 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Ill.
 Sheridan Supply Company, Box 837, Beverly Hills, Calif.
 Stanford University Press, Stanford, Calif.
 The Steck Company, 9th and Favaca Street, Austin, Tex.
 World Book Company, Yonkers-on-Hudson 5, N.Y.

original direction depends upon both his level and his own particular traits or abilities. It must be pointed out in this connection that progression is not only a function on traits and level but also the influence of the other factors.

The ideal school will see that these negative factors are nullified and the individual becomes a balanced one insofar as possible. In adult life he takes as his own responsibility for the correct use of his aptitudes. These other personal traits will inevitably govern his advancement in the scale of his chosen occupation. The school can no longer take any responsibility. The school has the responsibility with the immature members of society to see that potentiality is recognized for its worth and that personalities are developed to minimize the impact of adult life. Segel, Wellman, and Hamilton have made a fairly complete exposition of the use of measurement for these purposes. Other good sources of the use of measurement in guidance are found in the works of Traxler, Schwartz and Tiedeman, and Adams and Torgerson.

Guidance for Personal and Social Adjustment at the Secondary School Level

It is felt that the solution of the curricular problem through the use of the positive and negative factors will to a large measure solve the personal and social difficulties of youth. This is because the negative factors are in large part the cause of frustration in any area—educational, personal, or social. Therefore, the neutralization of these negative factors tends to clear up all problems of the youth. There will be many cases which even the best counselor's counseling will not solve. In such cases the procedure will be for some other agency or branch of the school to step in and try to solve the problem case through the more subjective methods of the psychologist, the psychiatrist, and the psychiatric social case worker.

For the above reason, the description of guidance for personal and social adjustment at this, the secondary level, is not given a separate treatment from the educational and vocational orientated guidance described above. In the solution of educational and vocational guidance problems, the other types of problems are, in the main, also solved. Where problems arise that are more complicated, the methods used become in part subjective and are outside the scope of this article on measurement.

Names of the Instruments Used to Measure Children and Youth in Elementary and Secondary Schools ¹⁾.

¹⁾ Addresses of the publishers of the tests listed in this article are:
California Test Bureau, 5916 Hollywood Blvd., Los Angeles 28, Calif.
Educational Test Bureau, 720 Washington Avenue, Minneapolis, Minn.
Houghton Mifflin Company, 2 Park Street, Boston 7, Mass.

Measurement of Achievement

For grades 2-9 —

American School Achievement Tests, Public School Publishing Company.
California Achievement Tests. California Test Bureau.
Coordinated Scales of Attainment. Educational Test Bureau.
Gray-Votaw-Rogers General Achievement Tests. The Steck Company.
SRA Achievement Series. Science Research Associates.
Stanford Achievement Test. World Book Company.

For grades 9-12 —

Iowa Tests of Educational Development. Science Research Associates.

Scholastic General Level Aptitude Tests (Intelligence Tests)

For grades 2-12 (except as noted) —

California Test of Mental Maturity. California Test Bureau.
Detroit Intelligence Tests. Public School Publishing Company.
Henman-Nelson Tests of Mental Ability. Houghton Mifflin Company. (Grades 7-12 only.)
Kuhlmann-Anderson Intelligence Tests. Personnel Press, Inc.
Kuhlmann-Finch Intelligence Tests. Educational Test Bureau.
Otis Quick Scoring Mental Ability Tests. World Book Company.
Terman-McNemar Test of Mental Ability. World Book Company. (Grades 7-12 only.)

Multipotential Scholastic Aptitude Tests
(for grades as noted)

Differential Aptitude Tests. For grades 8-12. Sub-tests on (1) Verbal Reasoning, (2) Numerical Ability, (3) Abstract Reasoning, (4) Space Relations, (5) Mechanical Reasoning, (6) Clerical Speed and Accuracy, (7) Language Usage. The Psychological Corporation.
Guilford-Zimmerman Aptitude Survey. For grades 9-12, college and adults. Sub-tests on (1) Verbal Comprehension, (2) General Reasoning, (3) Numerical Operations, (4) Perceptual Speed, (5) Spatial Orientation, (6) Spatial Visualization, and (7) Mechanical Knowledge. Sheridan Supply Company.
Holzinger-Crowder Uni-Factor Tests. For grades 7-12. Sub-tests covering the following abilities: (1) Verbal, (2) Spatial, (3) Numerical, and (4) Reasoning. World Book Company.
Multiple Aptitude Tests. For grades 7-13. Sub-tests on (1) Word Meaning, (2) Paragraph Meaning, (3) Language Usage, (4) Routine Clerical Facility, (5) Arithmetic Reasoning, (6) Arithmetic Computation, (7) Applied Science and Mechanics, (8) Spatial Relations - Two Dimensions, and (9) Spatial Relations - Three Dimensions. California Test Bureau.

Personnel Press, Inc., 180 Nassau Street, Princeton, N.J.
Public School Publishing Company, 20 West Mulberry Street, Bloomington, Ill.
The Psychological Corporation, 522 Fifth Avenue, New York 36, N.Y.
Science Research Associates, 57 West Grand Avenue, Chicago 10, Ill.
Sheridan Supply Company, Box 837, Beverly Hills, Calif.
Stanford University Press, Stanford, Calif.
The Steck Company, 9th and Favaca Street, Austin, Tex.
World Book Company, Yonkers-on-Hudson 5, N.Y.

SRA Primary Mental Abilities. For grades 7-12. Sub-tests cover 1() Verbal Meaning, (2) Space, (3) Reasoning, (4) Number, and (5) Word-Fluency. Science Research Associates.

Measurement of Personality

Measurement of Sociability — For sources see:

How to Construct a Sociogram. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York 1950.

Torgerson and Adams and Schwartz and Tiedeman, given in the bibliography.

Measurement of Problems of Pupils — See:

SRA Youth Inventory. Science Research Associates.

Mooney Problem Check List. The Psychological Corporation.

Measurement of Social Status

The best source for the measurement of social status is found in: Warner, W. L., Meeker, M., and Eells, K., Social Class in America. Science Research Associates, Chicago 1949.

Measurement of Interests

Kuder Preference Record. For grades 8-12. Science Research Associates.

Strong Vocational Interest Blank. For grades 12-16. Stanford University Press.

BIBLIOGRAPHY

- ADAMS, GEORGIA S. and TORGERSON, THEODORE L. Measurement and Evaluation for the Secondary-School Teacher. New York, The Dryden Press, 1956.
- BENNETT, GEORGE, K. SEASHORE, HAROLD E., and WESMAN, ALEXANDER G. The Differential Aptitude Tests. *The Personnel and Guidance Journal*, 35 : 81-91, 1956.
- CANTONI, LOUIS P. High School Tests and Measurements in the Prediction of Occupational Status. *Journal of Applied Psychology*, 39 : 253-55, 1955.
- GEIST, HAROLD. Validity of the Minnesota Occupational Rating Scales. *Journal of Applied Psychology*, 36 : 23-28, 1952.
- HAHN, MILTON E., and MACLEAN, MALCOLM S. Counseling Psychology. New York, McGraw-Hill Book Company, 1955.
- Manual of the Differential Aptitude Tests and Supplementary Reports. New York, The Psychological Corporation, various dates.
- Manual of the Multiple Aptitude Tests. Los Angeles, California Test Bureau, 1955.
- MITCHELL, BLYTHE C. The Relation of High School Achievement to the Abilities Measured by the Holzinger-Crowder Uni-Factor Tests. *Educational and Psychological Measurement*, 15 : 487-491, Winter, 1955.
- OLSON, WILLARD C. Achievement as Development. *International Review of Education*, 3 : 135-142, 1957.
- SCHWARTZ, ALFRED, and TIEDEMAN, STUART C. Evaluating Student Progress. New York, Longmans, Green and Company, 1957.
- SEASHORE, HAROLD. Tenth Grade Tests as Predictors of Twelfth Grade Scholarship and College Entrance Tests. *Journal of Counseling Psychology*, 1 : 106-114, 1954.

- SEGEL, DAVID. Intellectual Abilities in the Adolescent Period. Office of Education Bulletin, 1948, No. 6. Washington, D.C., U.S Government Printing Office, 1948.
- SEGEL, DAVID. The Multiple Aptitude Tests. *The Personnel and Guidance Journal*, 35 : 424-32, 1957.
- SEGEL, DAVID; WELLMAN, FRANK E.; and HAMILTON, ALLEN T. Approach to Individual Analysis for Educational and Vocational Guidance. Office of Education (Bulletin in press).
- TRAXLER, ARTHUR E. Techniques of Guidance. New York, Harper and Brothers, 1957.
- WELLMAN, FRANK E. Differential Prediction of High School Achievement Using Single Score and Multiple Factor Tests of Mental Maturity. *The Personnel and Guidance Journal*, 35 : 512-17, 1957.

PRÜFUNGEN UND LEISTUNGSBEURTEILUNG AN AMERIKANISCHEN SCHULEN

von DAVID SEGEL, Washington

In allen mit dem Problem „Prüfungen“ zusammenhängenden Fragen hat sich in Amerika im Verlaufe der vergangenen Jahrzehnte – und besonders in den letzten 10 Jahren bei den weiterführenden Schulen – ein merklicher Wandel vollzogen. Seine Ursachen liegen in den Forderungen eines sich wandelnden Schulwesens und in den verbesserten Techniken zur Messung menschlichen Verhaltens. Prüfungen im Sinne von Regulativen, die über „Bestanden“ oder „Nichtbestanden“ eines Schülers entscheiden, kennt man an amerikanischen Schulen kaum noch. Nur bei Aufnahme in private Colleges, im Verlauf der Collegejahre sowie im Rahmen der Berufsvorbereitung hält man noch an ihnen fest. Dieser Wandel zeigt sich auch im stärkeren Gebrauch des Begriffes „measurement“ (Leistungsmessung). Wo man das Wort „examination“ noch verwendet, geschieht es nur in dem oben erläuterten beschränkten Sinne. „Measurement“ bedeutet Einsatz von Meßmethoden, um einen bestimmten, zahlenmäßig faßbaren Eindruck von den Schülern zu erhalten. „Evaluation“ wäre dann die Auswertung und Interpretierung der gewonnenen Resultate für Unterricht und beratende Lenkung.

Die Aufgaben der Leistungsmessung sind nach Meinung des Verfassers 1.) Festsetzung von Noten in bestimmten Fächern, 2.) Entscheidung über Versetzung und Aufnahme in bestimmte Klassen, 3.) Diagnosen für bestimmte Fächer, auf ganze Klassen und auf einzelne Schüler bezogen, 4.) Beratende Lenkung (*guidance*) einzelner Schüler, 5.) Unterstützung von Untersuchungen über bestimmte Fragen des Schullebens und deren Auswertung, 6.) Mithilfe bei der Einweisung der Schüler in bestimmte Unterrichtszweige und Fächergruppen.

Am wichtigsten ist die Leistungsmessung für die beratende Lenkung einzelner Schüler (Punkt 4). Das liegt an der wachsenden Bedeutung, die das Problem der *Anpassung* für die amerikanische Schule besitzt. Besonders dringlich ist das Problem im Hinblick auf die große Verschiedenartigkeit der Schülerschaft und auf Grund der vielfältigen Wahlmöglichkeiten, die dem Schüler an den weiterführenden Schulen geboten werden. In dem Streben nach möglichst vollkommener Anpassung nähert man sich dort dem Problem auf eine besondere Weise, von der man sich die Lösung der Schwierigkeiten erhofft. Man geht von dem Gedanken aus, daß eine Anpassung am leichtesten herbeizuführen ist, wenn der Lehrplan a) der allgemeinen

Begabung und b) den besonderen Fähigkeiten des einzelnen Rechnung trägt. Diesen beiden Merkmalen des Schülers mißt man primäre Bedeutung zu, da erwiesenermaßen beide 1.) konstanter als andere und 2.) die für die Anpassung des einzelnen an die Arbeit in der Schule und für die spätere Berufswahl wesentlichsten sind.

Man könnte diese beiden Merkmale die für die Beratung und Lenkung positiven Faktoren nennen. Die anderen Merkmale, Persönlichkeit, Interessen, soziales Verhalten und sozialer Status sind bedeutsam, werden aber als „negative“ Faktoren betrachtet. Geht man von der allgemeinen Begabung und den besonderen Fähigkeiten des einzelnen aus, dann behindern sie nur die Weiterentwicklung der Leistung des Schülers.

Da die Leistungsmessung notgedrungen sowohl positive als auch negative Faktoren feststellt, ist man an amerikanischen Schulen in wachsendem Umfang mit der Messung verschiedenster Merkmale beschäftigt. Für Zwecke der beratenden Lenkung konzentriert man sich auf folgende Bereiche und Faktoren:

- 1) Leistung
- 2) Intelligenztests
- 3) Vielseitigkeits-Begabungs-Tests (*multipotential scholastic aptitude tests*)
- 4) Persönlichkeitsstruktur
- 5) Interessengebiete
- 6) Sozialer Status.

EXAMENS ET ÉVALUATION DANS LES ÉCOLES AMÉRICAINES

par DAVID SEGEL, Washington

Au cours des dernières décennies l'usage fait des examens dans les établissements scolaires des U.S.A. a subi d'importants changements. Cette évolution s'est encore accélérée au cours des dix dernières années, en ce qui concerne l'enseignement secondaire. La cause en est dans l'évolution du système scolaire lui-même qui révèle des besoins nouveaux, et, dans le progrès des techniques de mesure du comportement humain. Les "examens" au sens d'une épreuve où les élèves réussissent ou échouent, ont à peu près entièrement disparu des écoles américaines, sauf l'examen d'entrée imposé par les collèges privés, les examens internes aux collèges et ceux des cours professionnels. Le langage même est témoin de cette évolution: le mot "measurement" a remplacé celui d' "examinations" qui, lorsqu'on l'utilise encore, est employé dans le sens restreint indiqué plus haut. "Measurement" désigne, dans les écoles américaines, l'emploi de techniques d'appréciation qui permettent d'appliquer aux élèves une cote numérique d'un type quelconque; "evaluation" désigne l'interprétation de ces résultats pour l'enseignement ou l'orientation.

La mesure a plusieurs buts différents: 1. - donner des notes dans les différentes matières; 2. - marquer l'achèvement de telle ou telle étape de l'éducation et l'accès au niveau supérieur; 3. - établir un jugement dans chacune des matières, pour l'ensemble d'une classe et pour les élèves pris individuellement; 4. - faciliter l'orientation de certains enfants; 5. - contribuer aux expériences pédagogiques et à l'évaluation des méthodes scolaires; 6. - faciliter la répartition des élèves selon les divers types de groupes prévus pour le travail scolaire.

L'orientation individuelle (4) constitue l'objectif le plus important, car c'est précisément l'adaptation de l'individu qui est devenue le problème majeur dans l'éducation américaine. Le caractère hétérogène de la population scolaire et les possibilités de différenciation au niveau secondaire renforcent encore l'importance

de ce problème. Dans l'enseignement secondaire, on s'oriente, à ce sujet, vers une méthode qui semble devoir permettre de résoudre les difficultés. L'on considère en effet que l'adaptation est plus facile si le programme scolaire tient compte a) de la capacité générale et b) des aptitudes spécifiques de l'individu. Ces deux éléments sont considérés comme essentiels parce qu'ils présentent plus de stabilité que les autres caractéristiques de la personnalité et qu'ils jouent le principal rôle dans l'adaptation de l'enfant à son travail scolaire et, plus tard, à sa profession.

Dans l'orientation, ces deux facteurs peuvent être considérés comme ceux qui ont un caractère positif. Les autres caractéristiques de la personnalité de l'élève, goûts, sociabilité et statut social, ont leur importance mais sont considérées comme des facteurs "négatifs". Par rapport à ses aptitudes générales ou spécifiques, ils constituent des obstacles au développement du rendement de l'élève.

Pour mettre en lumière les facteurs positifs et négatifs, il est diverses caractéristiques que l'on s'attache de plus en plus à mesurer dans les écoles américaines. Les principales mesures effectuées au bénéfice de l'orientation sont :

1. — le rendement scolaire
2. — le niveau général (tests d'intelligence)
3. — l'examen des diverses aptitudes (*multipotential scholastic aptitude tests*)
4. — la personnalité
5. — les goûts et intérêts
6. — le statut social.

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER TESTDIAGNOSTIK

von PHILIPP LERSCH, München

Wie es die Aufgabe aller Wissenschaften ist, nicht nur Tatsachen festzustellen, ihre Erscheinungen zu ordnen und die Zusammenhänge des Geschehens aufzudecken, sondern darüber hinaus fruchtbar zu werden für die Gestaltung des Lebens, so drängte auch die Psychologie, eine verhältnismäßig junge Wissenschaft, nach einer Zeit rein theoretischer Forschung zur praktischen Anwendung. Da sie – im ganzen gesehen – eine Wissenschaft vom Menschen ist, wird sie überall dort zum Einsatz ihrer Erkenntnisse aufgefordert, wo wir es mit dem Menschen zu tun haben.

Das gilt vor allem für den Lebensbereich der Erziehung. Denn der Mensch ist – nach einem Worte Kants – das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß. Tatsächlich steht er ja auch die ersten anderthalb Jahrzehnte seines Lebens im Wirkbereich der Erziehung. Für ihre Aufgabe liefert die allgemeine Psychologie mit der Lehre vom Gedächtnis, von der Aufmerksamkeit und den Prozessen des Denkens wertvolle Beiträge zur Frage, wie die Vorgänge des Lehrens und des Lernens am zweckmäßigsten zu gestalten sind. Sodann bedarf der Erzieher der genauen Kenntnis von der seelischen Eigenart der verschiedenen Altersstufen, wie sie die moderne Entwicklungspsychologie mit ihrer Phasenlehre erarbeitet hat. Auch die Erkenntnisse der Charakterologie sind für den Erzieher unentbehrlich, wenn er davor bewahrt bleiben soll, jedes Kind pädagogisch über den gleichen Leisten zu schlagen. Man braucht sich nur die Wesensunterschiede jener Persönlichkeitsformen zu vergegenwärtigen, die Kretschmer aufgezeigt hat, um einzusehen, wie verschiedenartig die Aufgaben sind, die sie dem Erzieher stellen. Zykllothyme Naturen sind dank ihrer Aufgeschlossenheit und Zugänglichkeit für den Erzieher leichter zu behandeln als die schizothymen, die mehr in der Verschwiegenheit ihrer Innenwelt bleiben und lange Zeit brauchen, bis sie Vertrauen gewinnen und sich aufschließen.

Wenn die Erziehung schon bei jedem normal entwickelten Kinde die Psychologie als Hilfsmittel benötigt, dann in umso größerem Ausmaß dort, wo besondere Erziehungsschwierigkeiten auftreten. Die psychologische Arbeit, die hier zu leisten ist, besteht in erster Linie darin, die seelischen Zusammenhänge aufzudecken, aus denen heraus die abwegigen und erziehungsschwierigen Haltungen des Kindes oder des Jugendlichen entstanden sind. Umwelteinflüsse, Familienatmosphäre, zerrüttete oder geschiedene Ehen, zu strenge Erziehung im Elternhaus, Lieblosigkeit, Vernachlässigung und Verzärtelung sind nur einige Ursachen aus der

Reihe der vielen, die für die verschiedenartigen Erziehungsschwierigkeiten verantwortlich zu machen sind.

Überall dort nun, wo – wie in der Erziehung – die Psychologie zur praktischen Anwendung gelangt, tritt das Problem der Diagnostik auf den Plan. Es ist die Frage, welche Mittel und Wege zur Verfügung stehen, um über einen anderen Menschen, seine Fähigkeiten, seine Wesensart und seine innere Situation mit annähernder Sicherheit etwas aussagen zu können. Die wissenschaftliche Psychologie hat sich deshalb in methodischer Forschung und langjähriger Erfahrung darum bemüht, solche Wege ausfindig zu machen. Damit soll keineswegs gesagt werden, daß es nicht auch eine von wissenschaftlicher Erkenntnis und Schulung unabhängige, als Geschenk der Natur verliehene Begabung zur Beurteilung menschlicher Charaktere gibt. Man denke an jene Kunst der Menschenbehandlung, über die gute Politiker, Diplomaten und Geschäftsleute verfügen, oder an die Hellsichtigkeit der Einfühlung, die nicht selten beim Seelsorger, beim Erzieher und beim praktischen Arzt zu finden ist. In all diesen Fällen beruht die Erkenntnis menschlicher Charaktere auf Intuition, d.h. auf einer aus dem Unbewußten kommenden Einsicht, die zwar das Richtige trifft, ohne jedoch angeben zu können, auf welche objektiven Anhaltspunkte sie sich gründet.

Gerade dies ist nun das Anliegen wissenschaftlicher Diagnostik. Sie sucht das subjektive Moment der Intuition auf ein kritisches Minimum zu beschränken und ihren Aussagen über menschliche Charaktere auf Grund erprobter Methoden und immer wieder kontrollierter Erfahrung eine objektive Begründung zu geben. Damit wird freilich jene vorwissenschaftliche Begabung praktischer Menschenkenntnis keineswegs außer Kurs gesetzt und überflüssig gemacht. Die Erfahrung zeigt vielmehr immer wieder, daß die Anwendung wissenschaftlicher Methoden der Psychodiagnostik nur dann zum Erfolg führt, wenn sie sich verbindet mit jener intuitiven Begabung, die sich schon in den vorwissenschaftlichen Formen praktischer Menschenkenntnis und Menschenbehandlung bewährt. Wissenschaftliches Verfahren und intuitiver Blick stehen also nicht in einem Gegensatz, sondern im Verhältnis fruchtbarer Ergänzung.

Was nun die wissenschaftlichen Methoden psychologischer Diagnostik betrifft, so bietet die menschliche Natur selbst einen ersten Zugang zum Verständnis des anderen an in dem vielgestaltigen Bereich jener Äußerungen menschlichen Innenlebens, die wir als Ausdruck zu bezeichnen gewöhnt sind. Sie spielen seit je auch schon in der vorwissenschaftlichen Erfahrung des Alltags eine wichtige Rolle für das wechselseitige Verstehen und wurden in den letzten Jahrzehnten psychologischer Forschung einer methodischen Analyse unterzogen. Nachdem es L. Klages unternommen

hatte, den psychologischen Aussagewert der Handschrift zu ermitteln und zu begründen, wurden auch die übrigen Ausdrucksbereiche des Menschen, vor allem Mimik und Pantomimik einer analogen Betrachtung zugeführt ¹⁾.

Neben der diagnostischen Interpretation des seelischen Ausdrucks hat die moderne Psychologie in oft recht langwierigen und arbeitsreichen Versuchsreihen noch andere Verfahren der psychologischen Diagnostik erarbeitet, die unter dem Namen der Tests bekannt sind. Ein Test ist eine Art Experiment, bei dem derjenige, über dessen seelische Eigenart wir uns klar zu werden suchen, vor eine bestimmte Aufgabe gestellt wird. Aus der Art, wie er sie löst, lassen sich Schlüsse auf gewisse Züge seiner individuellen Eigenart ziehen. Im Test begnügen wir uns also nicht – wie in der Ausdrucksdiagnostik – mit dem, was der andere spontan äußert, sondern wir veranlassen ihn, auf gewisse Fragen zu antworten, die wir im Hinblick auf seine individuelle Eigenart an ihn stellen.

Darin tritt ein charakteristisches Merkmal aller Testdiagnostik deutlich zu Tage. Das, was in den Tests diagnostisch erfragt wird, sind Züge menschlicher Wesensart, sofern sie innerhalb bestimmter heute wichtiger Lebenszusammenhänge von Bedeutung sind. Der Test interessiert sich im Grunde gar nicht für die individuelle Eigenart eines Menschen als eines Ganzen, sondern immer nur für bestimmte Seiten seines seelischen Seins, die ihre Relevanz von den Leistungsforderungen und den sozialen Ordnungen her erhalten, denen der einzelne heute untersteht.

Das ist ohne weiteres einsichtig bei den Intelligenztests, mit denen die moderne Testdiagnostik eingesetzt hat. Intelligenz ist ein reiner Leistungsbegriff. Er bezeichnet jedenfalls beim Menschen die Fähigkeit, sich auf gewisse Forderungen des Lebens einzustellen und ihnen mit Hilfe der verfügbaren Denkmittel in der Erfassung von Beziehungen und Sinnzusammenhängen gerecht zu werden. Als normal gilt jene Leistung, zu der rein statistisch nach der Gauss'schen Verteilungskurve der Durchschnitt einer großen Zahl von Personen, nach Altersstufen gestaffelt, sich fähig zeigt. Die heute üblichen Intelligenztests sind so gegliedert, daß sie auch die einzelnen Denkfunktionen wie Abstraktion, Urteil, Kombination und rechnerisches Denken in Erscheinung treten lassen. – Auch für die Ermittlung anderer Fähigkeiten wie Phantasie, Musikalität, Formensinn und Handgeschicklichkeit hat man Tests ausgearbeitet, die in der Berufsberatung und Berufsauslese mit Erfolg angewandt werden.

Nachdem man es sich zunächst hatte angelegen sein lassen, Begabungen und funktionale Fähigkeiten mit dem Verfahren der Tests zu ermitteln, hat man sich bemüht, Methoden zu finden, die es ermöglichen, auch

¹⁾ Vgl. Ph. Lersch, *Gesicht und Seele. Grundlinien einer mimischen Diagnostik*. 1932 – H. Strehle, *Analyse des Gebahrens*. 1934.

Einblick in die tieferen und zentralen Bereiche der menschlichen Seele zu gewinnen. Es kam zur Entwicklung der sog. Projektionstests. Ihr Verfahren beruht auf der Tatsache, daß die Art, wie jeder einzelne die Welt in seinem Bewußtsein spiegelt, immer schon bestimmt ist von seiner eigenen Erlebnisthematik und seinem persönlichen Erlebnisstil, von den Gefühlen und Stimmungen, die ihn bewegen, von den Interessen, die ihn leiten, und von den Erwartungen, Bedürfnissen und Haltungen, die er der Welt und dem Leben entgegenbringt. Man hat sich diese Tatsache diagnostisch in der Weise zunutze gemacht, daß man Wahrnehmungsdinge, die in ihrem gegenständlichen Charakter unbestimmt und mehrdeutig sind, dem Probanden darbietet und ihn auffordert zu sagen, was das sein könnte.

Der erste nach wissenschaftlichen Grundsätzen ausgearbeitete und heute bekannteste Test dieser Art ist der „Rorschachtest“, benannt nach seinem Erfinder, dem Schweizer Psychiater Rorschach. Es handelt sich um 10 Tafeln mit verschiedenen symmetrischen Klecksfiguren, die eine ganze Reihe von Deutungen zulassen. Rorschach selbst hat in seinem klinischen Erfahrungsbereich festgestellt, daß verschiedene Arten von Deutungen für bestimmte Arten geistig-seelischer Erkrankungen charakteristisch sind. Darüber hinaus hat man dann auch für den seelischen Normalbereich Gruppen von Deutungen gefunden, die auf Grund statistischer Ermittlungen als Symptome für seelische Wesenszüge gelten dürfen.

Erstreckt sich nach dem heutigen Stand der Forschung der Indikationsbereich des Rorschachtests vorwiegend auf formale Züge des Erlebnisstiles (Intelligenz, Affektivität und soziale Einstellung), so zielt der „Thematische Apperzeptionstest“ des amerikanischen Psychologen Murray mehr auf die inhaltliche Thematik des persönlichen Erlebens. Es werden 20 Tafeln dargeboten, auf denen irgendwelche menschliche Szenen zu sehen sind; etwa die Begegnung zweier Frauen auf einer Treppe oder die Silhouette eines jungen Mannes im Ausschnitt eines vom Mondlicht erhellten Fensters. Zu jedem dieser Bilder ist eine Geschichte zu erfinden, wobei angenommen wird, daß sich der Proband unbewußt mit einer der auf dem Bilde dargestellten Personen identifiziert und auf diese Weise das mit in die Deutung eingeht, wovon er selbst innerlich bewegt wird: dominierende Ziele, beherrschende Gefühle, aktuelle Konflikte und Lebensprobleme. Da die Phantasie des einzelnen immer auch die Sprache seines eigensten Erlebens ist, wird dieses in die Interpretation der vorgelegten, in ihrem gegenständlichen Gehalt mehrdeutigen Bilder mit einverwoben und die gegebene Deutung zu einem möglichen Schlüssel für die Persönlichkeit des Deuters.

Die Psychologen der Vereinigten Staaten haben schließlich noch einen dritten Typus von Persönlichkeitstests ausgearbeitet und zwar in Form einiger hundert schriftlich fixierter Fragen, deren Sinn dem Laien oft unverständlich erscheint, vom Psychologen aber wohl durchdacht ist und deren Beantwortung auf Grund statistischer Erhebungen einen Rückschluß auf gewisse Persönlichkeitszüge gestatten soll.

Soviel über die Grundformen der heute angewandten Tests, die sich zu einer fast unübersehbaren Mannigfaltigkeit von Variationen entwickelt haben. Was ihre Leistungsfähigkeit betrifft, so erscheint es mir geboten, folgendes in Erinnerung zu bringen:

1) Jedes Testergebnis bedarf einer besonderen Interpretation, für die das, was die standardisierte Eichung an Gesichtspunkten zur Verfügung stellt, lediglich einen ersten Ansatz an die Hand gibt. Darüber hinaus aber hat die Interpretation eines Testergebnisses die ganze Fülle möglicher seelischer Hintergründe zu berücksichtigen. Das muß umso mehr betont werden, als die scheinbare Einfachheit der Durchführung mancher Tests allzu leicht zu schematischer Anwendung verführt und dann zu Schlußfolgerungen verleitet, die weit über das hinausgehen, was verantwortlich gesagt werden kann. Dort, wo die standardisierte Aussage des Tests aufhört, fängt die Aufgabe des Psychologen recht eigentlich erst an. So ist ein Versagen im Intelligenztest rein als Leistung genommen zwar eindeutig, psychologisch gesehen ist es aber nicht unbedingt ein Zeichen mangelnder Denkfähigkeit. Es kann – um nur zwei von vielen Möglichkeiten zu nennen – auch mitbedingt sein durch emotional verursachte Konzentrationsschwierigkeiten oder durch die Befangenheit besonders sensibler Menschen, die sich durch die Testsituation irritiert fühlen.

2) Man wird es sich deshalb zum Grundsatz machen müssen, nie einen Test allein für sich zu bewerten, sondern ihn durch andere Tests zu kontrollieren und zu interpretieren. „*Ein Test*“ – so hat es kürzlich ein Schweizer Psychiater formuliert – „ist kein Test“. Einsichtige und verantwortungsbewußte Psychologen verwenden deshalb immer eine von Fall zu Fall sorgfältig zusammengestellte Testgruppe, eine – sit venia verbo – sog. „Testbatterie“. Es ist dies auch deshalb geboten, weil der Grad, in dem die verschiedenen Tests den Probanden zur Äußerung veranlassen und damit diagnostisch ergiebig werden, bei den einzelnen Personen sehr verschieden ist – ähnlich wie ja auch die Handschrift oder die Mimik nicht für alle Menschen in gleichem Grade Ausdruck ihrer seelischen Innenwelt ist.

3) Aber auch dann, wenn sich die psychologische Diagnose auf das Ergebnis mehrerer Tests stützt, darf nicht vergessen werden, daß die Tests immer nur einzelne Züge der Persönlichkeit erkennen lassen. Es

ist sicher möglich, mit Hilfe des Rorschachtests oder der amerikanischen Fragebogen gewisse allgemeine intellektuelle und emotionale Einstellungen zur Welt und zum Leben zu ermitteln – so, ob ein Mensch weltzugewandt und kontaktfähig oder in sich versponnen und weltschmerzhaft ist, ob er Anpassungsfähigkeit besitzt oder zu Konflikten mit der Umwelt neigt. Wie sich diese Züge aber zum Ganzen der Persönlichkeit zusammenschließen, vermag der Test nicht eindeutig auszusagen. Aufschluß hierüber kann allein die Kenntnis der konkreten individuellen Lebenszusammenhänge geben, in denen der Proband steht, – eine Kenntnis, die nur gewonnen wird in der persönlichen Begegnung und einer von exakter psychologischer Phantasie getragenen Einfühlung in den anderen.

4) Alles in allem genommen sind die Tests im Bereich der Erziehung zweifellos eine wertvolle Hilfe, sofern sie mit der gebotenen Umsicht und Besonnenheit gehandhabt werden. Entscheidend ist dabei nicht zuletzt auch die Gesinnung, die hinter ihrer Anwendung steht. Es wäre ein fataler Mißbrauch, wenn die Tests lediglich als Mittel verwendet würden, um den Menschen zu inventarisieren und typologisch zu standardisieren, d.h. ihn ausschließlich als funktionales Glied zweckrationaler Zusammenhänge zu bewerten. So gewiß jeder Mensch in solchen Zusammenhängen und damit unter der Forderung sozialer Konformität steht, so gewiß ist er zugleich auch Individualität, ein einmaliges, unwiederholbares und unvertauschbares Wesen der Schöpfung, an dessen innersten Kern keine psychologische Aussage und Bestimmung heranreicht, – schon deshalb nicht, weil alle Aussagen sich verallgemeinernder Begriffe bedienen müssen. Nur wenn sich die Psychologie dies gegenwärtig hält, kann sie als Wissenschaft vom Menschen ihre eigene Menschlichkeit erweisen.

LA VALEUR DIAGNOSTIQUE DES TESTS ET SES LIMITES

par PH. LERSCH, Munich

Partout où la psychologie trouve son application, dans le domaine de l'éducation par exemple, se pose de manière aiguë le problème de la connaissance de "l'autre". Après une rapide allusion aux méthodes diagnostiques basées sur l'étude des modes d'expression de la personnalité, l'A. passe à l'étude de la méthode des tests, groupés en tests d'aptitude et tests de personnalité. Les principes suivants sont proposés pour leur application :

Les renseignements obtenus grâce à l'emploi d'un seul test, à cause même de leur forme standardisée, n'ont pas toujours une valeur décisive; il faut les compléter et les contrôler par l'emploi d'autres tests. "*Un seul test n'est pas un test*". Mais, même en employant une "batterie de tests", on n'obtient qu'une série de traits particuliers, jamais une vue d'ensemble de la personnalité. Celle-ci ne peut résulter que d'un contact personnel et d'une identification (Einfühlung) à l'autre, inspirée par une

intuition psychologique exacte. L'utilisation de tests psychologiques a cependant sa valeur dans la mesure où elle est conduite avec la ferme volonté de respecter l'individualité propre des sujets et si l'on sait se garder d'utiliser le test comme un simple moyen d'inventorier la personnalité d'un être et de le classer selon une typologie standardisée.

DIAGNOSTIC VALUE OF TESTS AND THEIR LIMITATIONS

by PH. LERSCH, Munich

In almost every field – education for example – in which psychology is used, there is the difficult question of understanding objectively the psychic processes of others. After a brief reference to the diagnostic methods which are based on a study of the various ways in which personality expresses itself, the author passes to a study of the methods used in these tests, dealing respectively with tests of aptitude and with tests of personality. The following principles are proposed for the application of tests:

Information gained from the use of a single test, on account of its standardised prediction, is not always valid; it is necessary to complete the inquiry and control it by the use of other tests. "One test is no test". But even when a battery of tests is used, only a series of separate results are obtained, never a complete picture of the personality. This can only be achieved by personal contact and 'identification' with the subject, on a foundation of precise psychological 'intuition'.

If, however, the use of psychological tests has its value, this depends absolutely on the underlying attitude, which has to pay regard to the individuality of the subject, and also on whether care is taken not to use the test as a simple means of cataloguing the traits of an individual's personality, and placing him in a standard type group.

THE DEVELOPMENT OF ITALIAN EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE 20th CENTURY

by RENZO TITONE, Turin

What is the course of contemporary education in Italy? This is a question often asked by foreign observers. Beyond the European frontiers very little is known about what is happening in today's Italian schools. Since the Renaissance Italy has no longer been culturally independent. Moulders of Italian thought and life have been highly susceptible to foreign influences, while struggling toward a more profound and fruitful combination of national humanistic traditions with newly emerging revolutionary trends. At present Italian education is making its way through a deep-seated critical situation, which is affecting both thought and action. It is not, however, a process of cultural disintegration, but a developmental crisis. In particular, on the educational level Italy seems to be passing from an enforced state of abnormal childhood to a sort of revival characteristic of adolescence. Education as a social affair needs freedom in thought and deed; but Italian schools were in fetters under a totalitarian regime for a quarter of a century. Thus, the end of World War II marked a re-birth of those fruitful ideas and generous attempts at educational renewal that had their promising start before the close of the 19th century.

This brief excursus through the history of the "new education" on the Italian peninsula aims chiefly at indicating the new forces that tend towards liberating contemporary education from ideological deviations while implementing both educational thought and activity with a deep-rooted spiritualistic philosophy of life and sounder scientific premises.

The present crisis in Italian education has easily identifiable antecedents both in its theory and in its practice, each of which we shall consider separately.

1. *Recent Trends in Italian Educational Theory*

In a Symposium of autobiographical essays by the most representative contemporary Italian philosophers, the Editor, Professor Michele Federico Sciacca ¹⁾, classified the present trends in Italian philosophy as follows:

Critical Idealism (Pantaleo Carabellese, Antonio Banfi, Gallo Galli, Enrico Castelli)

New Kantism (Umberto Renda, Adelchi Baratono, Mariano Maresca)

Positivism (Annibale Pastore)

¹⁾ M. F. SCIACCA is a convert from Transcendental Idealism. The essays were printed in 1956.

Pragmatism and Bergsonianism (Antonio Aliotta)

Idealism (Ugo Spirito, Vladimiro Arangio Ruiz, Felice Battaglia)

Catholic Spiritualism (Armando Carlini, Augusto Guzzo, Luigi Stefanini, Michele Federico Sciacca)

New Scholasticism (Francesco Olgiati, Umberto Padovani, Vincenzo La Via, Carlo Mazzantini, Carlo Giacon)

Rosminianism (Giuseppe Bozzetti)

Existentialism (Nicola Abbagnano).

Such a chaotic situation is on the one hand the result of an internal disintegration of two major currents that dominated Italian philosophy during the past fifty years, namely, Positivism and Idealism, and on the other hand the ground upon which a new culture is being vigorously built, which is most likely going to be spiritualistic in character.

The reason why an outline of current philosophy is here presented is the fact that Italian educational thought has been constantly tied up with philosophical premises to such an extent that the science of education has been systematically considered and developed as a department within the realm of philosophy. Consequently, education has followed the vicissitudes of contemporary philosophical trends.

Thus education was at first dragged behind the positivistic machine. Positivism reached its hey-day with ROBERTO ARDIGÒ (1828-1920), who taught philosophy and education at the University of Padua. In his psycho-physical monism he developed the concept of an emergent evolution leading the mind from indistinct forms to distinct forms of understanding and life through a process of natural development. Hence, education was to be a mere external help to the works of nature, the sovereign educator, by taking advantage of the positive sciences of man (anthropology, biology, psychology, logic, and ethics) and aiming at the acquisition of habits through mechanical training ¹).

Within the realm of positivism it is possible to distinguish scientific and philosophical trends: the former are derived from Darwin, Spencer, and Haeckel, and are, therefore, offsprings of evolutionistic and deterministic materialism; the latter, reject determinism as an objective fact and limit it to a mere scientific postulate, and, as regards the idea of man, translate the materialistic concept into a psycho-physical monism. Italian education clung first to philosophical positivism (save for Montessori), and such was the case with ARDIGÒ. However, the reaction soon came. The crisis of Positivism was determined chiefly by three factors: (1) the one-sidedness

¹ Cf. R. ARDIGÒ, *La scienza dell' educazione*, 1893. This is his major educational work.

of the concept of adaptation could not explain the complexity of educational change; (2) the mechanistic idea of habit conflicted with the variety and flexibility of human initiative; (3) morality uprooted from metaphysics and spirituality was sheer nonsense ¹⁾.

Meanwhile, new ideas were challenging Italian philosophers and demanding explanation: viz., the ideas of personality, freedom, and individual autonomy. The attempt to give a satisfactory explanation to such concepts as were to be the foundations of educational theory helped to usher several positivistic thinkers into the realms of Realism or Idealism.

Idealism was next to invade education. While Positivism had given a particular impulse to scientific experimentation in educational matters, Idealism was stern in banishing any trace of scientific influences. Science was essentially materialistic and mechanistic. So no intercourse was conceivable between science and a system glorifying the dignity of pure thought. The outstanding founder of Hegelian Idealism in Italy was BENEDETTO CROCE (1866–1952). But his influence did not directly bear on educational matters. Of greater impact on education was the conception of GIOVANNI GENTILE (1875–1944). He carried the premises of Idealism to their furthestmost conclusions: philosophy had its highest consummation in the etherial ideas of actualism, while education was 'purified' from any scientific and materialistic contaminations and identified with philosophy as one and the same unfolding process of the Absolute Spirit immanent in individual subjects. GENTILE's system was centered around the fundamental idea of the absolute unity of the Transcendental Spirit (Absolute Ego). The Spirit is essentially thought: not the thought of a thinking subject, but pure actual thinking, i.e. pure act, pure subjectless becoming. Therefore, the Ego exists inasmuch as it is actually thinking, and by thinking it creates itself freely and progressively (self-creation: autotectis). This process of spiritual evolution follows three steps: (1) Pure subjective unfolding whereby the Ego manifests itself spontaneously, without bending upon its own self as happens with consciousness (irreflective subjectivity: artistic stage); (2) the Ego perceives itself as indwelling in the concrete manifold objects of the world: and in so far as it perceives them as multiple, it remains circumscribed within the multiplicity of science (scientific stage); inasmuch as, on the contrary, the Ego perceives itself as transcending the multiplicity of things, it then worships its infinite universality (religious stage); (3) finally, the Ego realizes that the manifold variety of the non-ego is perfectly identical with its own self, not

¹⁾ Cf. A. AGAZZI, *Panorama della pedagogia d'oggi*. La Scuola, Brescia 1953, pp. 184–185.

something different and existing apart: it reaches, therefore, the perfect consciousness of its universal identity (philosophical stage) ¹⁾.

Throughout this continuous cycle of spiritual evolution from art, through religion, to philosophy, the Spirit creates its own history and its own truth which is immanent in the historical process. Indeed, coming to a standstill, death to the life of the Spirit is substantial untruth, for this would imply giving up the attempt of attaining to an infinite goal. The idea of truth, however, is not denied, but rather the idealist rejects the pretentious assumption of the mind being conformable to pre-existent reality. Truth is, on the contrary, the very dialectical process of thinking, the perpetual becoming of the Spirit: *verum et fieri convertuntur*. The only truth we can comprehend and tie with an iron chain, according to Plato's legitimate desire and man's unquenchable need, is that which is born in and develops together with the subject inasmuch as actually knowing. Consequently, the objectively immutable metaphysics of being is replaced with the dialectics of the subject, with the relentless becoming of the Spirit that escapes the death of inertia and seeks for the untiring rhythm of life.

But what is it that accords unity to the whole process of becoming? It is the Transcendental Ego. As the subject continually transcends itself (Empirical Ego), so it rises towards those universal values (Transcendental Ego) which are "transcendental", indeed, i.e. superior to sense experience, but not "transcendent", i.e. cut off from the spirit and from reality, for they are living only in so far as they are embodied in the spiritual reality of the individual. It is not the mere individual subject that creates things and its own self. If the individual dies, thought does not die: universal life flows on in its eternal rhythm. Hence the Spirit that is spoken of as a totality is not the individual spirit opposed to other conscious individuals, but the universal Spirit in whom and by whom each individual becomes a part of the whole human universe.

This universal "unification" of multiple reality into the Transcendental Absolute Subject wipes away any distinction between thought and action, between theory and practice. Since, according to Gentile, being is becoming, becoming is actual thinking, and thinking is absolute self-creation, there is no longer any reason for keeping the traditional distinction between theory and practice, a distinction which issues from the wrong assumption that there exists an objective reality to be apprehended and not created by the subject. If the object of knowledge is but the subject itself in the very act of its own unfolding, there is no need of acting beside knowing, for acting is knowing, and knowing is acting.

¹⁾ GENTILE's main philosophical ideas are to be found in his work *Teoria generale dello spirito come Atto puro*, 1916.

The educational implications of such assumptions are self-evident. There follows a perfect identity between philosophy and education, between education and teaching, between teaching and learning.

In 1913, GENTILE wrote his *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (Outline of a theory of education as a philosophical science), where he expounded his educational conclusions. Education, idealistically, is to be conceived as the continuous process of the Ego's unfolding inasmuch as it is present in one's individual empirical self. Education is, therefore, the inner unfolding *of, by, and in* one's own self: education is self-education. The crowning stage of such a process should be the attainment of perfect philosophical self-consciousness. Granted the monistic identification of all reality in the unity of the Absolute Ego, multiplicity and diversity in educational factors, such as the pupil-teacher dualism, are eliminated. Education follows a threefold dialectic process: it takes its start from the artistic stage, passes through scientific and religious experience, and culminates in philosophic wisdom. This theory was brought into execution by the 1923 Curriculum Reform ordered by GENTILE when he was Minister of Education at the beginning of the Fascist regime. Thus, at the grammar school level, children were presented with much art and religion (the latter, however, considered as a form of sentimental and imaginative display); and, above all, there was a good deal of "philosophizing" on the college level (*Liceo*), where history, philosophy, and the history of philosophy were bound together, the study of the development of human thought and culture down the ages. While, then, the teaching of religion was compulsory in the grammar schools, it was consistently and purposely disregarded in the secondary schools; for religion was no longer deemed to be necessary at that level for the unfolding of the Ego. And tragically the relativism adopted in the study of the galaxy of historical philosophical systems led young students to the pitfall of scepticism and rent from them the last remnants of Catholic faith. The civil war, which preceded the days of liberation (1945) was a practical demonstration of the fearful state of bewilderment into which Italian youth had been flung by the prevailing philosophy.

By the side of G. GENTILE stood the revered figure of a great educator, GIUSEPPE LOMBARDO RADICE (1879-1938), who, though following the theoretical premises of Actualistic Idealism, was brought to sounder practical applications by his personal earth-grounded common sense and realistic insight. He insisted, on the one side, upon the idea of the pupil's self-initiated activity in learning, upon the importance of spiritual interests and values; and, on the other, he stressed the equal relevance of the teacher's participation in the educative process in terms of deep

understanding and sincere love of the individual child. Such principles became the theoretical starting point of the "new education" in Italy, and at the same time supplied the discriminating criterion in evaluating the experiments of the "new schools" ¹⁾.

However, one may notice that from the very beginning of the century there was an inward tendency to react to such exasperating views as the positivistic and idealistic systems. Criticism was levelled at them from inside as well as from outside circles. Dissatisfied thinkers as well as those who never had any part in such movements began to attack the very pillars upon which the two fashionable philosophies rested with naïve self-assurance.

The New Kantian Criticism ²⁾ fell back on the assumption of the existence of objective reality, which appeared double-faceted, viz., composed of spirit and matter, the former characterized by freedom and finality, the latter fixed and deterministic. On the other hand, renewed attention was paid to the existence of real values (the true, the good, the beautiful), which alone were able to integrate human personality by aptly meeting the deepest drives of man's spiritual nature.

The New Spiritualistic Dualism took several forms. Critical Idealism ³⁾ postulated conscious living as the natural end of man, and called upon education to be the moving force leading man toward the ideal realization of his spiritual nature. Teleological Realism ⁴⁾ brought into education the supreme law of masterliness (*legge di maestria*), which meant that the specific end of the educative process is the Master understood as the ideal personality, the living sum of the highest values, rich in himself and capable of communicating his richness, and therefore the synthesis of genius and hero (the keenest intellectual capacity blended with the utmost degree of self-surrender in deed). Obviously, Prof. RESTA thinks, "the exemplary figure of the Master, the everlasting Genius and Hero of the perpetual progress in human perfection and in the renewed life of mankind is Jesus, the Divine Master".

In the same trend is GIOVANNI CALÒ (born 1882), who drew from Her-

¹⁾ LOMBARDO RADICE's classical text *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, 1913, had several editions and is still thought much of.

²⁾ GUIDO DELLA VALLE (born 1884) reacted critically to Gentile's Idealism by moving from the data of psychology and from the assumption of transcendental values hovering over the human individual.

³⁾ Such may be called the view of BERNARDINO VARISCO (1850-1933). He arrived at the realization of the concrete existence of the individual mind and thence to the transcendence of the Divine Being.

⁴⁾ It is the concept of RAFFAELE RESTA (born 1876) who, starting from the consideration of immanent finality in the universe, tied his teleological realism to a theological realism, where God is the ultimate explanation of all finality. RESTA is one of the staunchest Catholic educational philosophers. His masterpiece is *Filosofia dell'educazione* (1944).

bartianism his keen interest in the ethical problem as confronted with educational theory and practice.

But the widest and deepest influence upon educational theory in Italy is to be credited to two other currents, which are in closer connection with educational practice: viz., *Catholic Spiritualism* and *New Thomism*.

The former, linked to the great Augustinian tradition, proposes to defend the idea, the value, and the peculiar and inalienable rights of the human person and of his eternal destiny; to promote religious inspiration in education according to the Catholic system of values by grounding the whole educative process upon faith in a personal God, the first Principle and absolute ultimate End of the human being, as well as upon the aid of Divine Grace elevating man to the realm of supernatural Life.

MICHELE FEDERICO SCIACCA was already mentioned as a relevant figure in the philosophic field. But more noteworthy is the view of Prof. LUIGI STEFANINI (1891–1955), who has devoted his lifelong experience as a thinker to working out the spiritual concept of person in its metaphysical and theological implications. His Personalism has been fruitfully applied to such fields as metaphysics, ethics, sociology, aesthetics, and lately to education ¹). Education is conceived as a personal inter-relation between pupil and teacher, in whom spiritual values are concretely and personally actualized. However, given the inviolable dignity of the human person, the educator shall not be an intruder, but an understanding and loving leader of the child to the fullest actualization of his spiritual personality. Accordingly, Professor STEFANINI's slogan is: "Let us personalize the school!" – thereby meaning the opening of school curricula and methods to spiritual and social values.

On the other side, but progressing hand in hand with the above current, New Thomism has recently made great applications of its concepts to education, both in theory and practice. New Thomism fought especially against positivism and idealism. The main centres from which the New Thomist educational movement issued and in which it is prospering and working out new plans of action are: the Higher Institute of Education attached to the Salesian Pontifical University (*Pontificio Ateneo Salesiano*) Turin; the Paedagogium, Catholic University of the Sacred Heart, Milan; and the Educational Committee of "*La Scuola Propaganda Bureau*" (*Gruppo pedagogico de "La Scuola"*), Brescia.

The Higher Institute of Education gathers educators and scholars trained in Italy, Germany, France, Belgium, Hungary, Switzerland, Spain and the United States. It is organized on a mixed type of plan,

¹) Cf. *Metafisica della persona* (1949), his fundamental philosophical text; and *Personalismo educativo* (1955), his swan song in educational theory.

which combines the philosophical and historical trends of German Universities together with the experimental character of Louvain University and of the American Schools of Education. It represents a marked reaction against the purely philosophical tendency of Italian educational thought by emphasizing experimental research in psychology and education.

The Catholic University of Milan is well-renowned on account of prominent figures like FR. AGOSTINO GEMELLI, OFM, Rector of the University ¹⁾ and Professor MARIO CASOTTI ²⁾. While the former was primarily concerned with medical and psychological studies, the latter has spent over thirty years studying educational problems, especially from a philosophical viewpoint. As he reacted vigorously against Gentile's Idealism, he turned to the study of St. Thomas Aquinas ³⁾. His first writings embodied his fearless criticism of idealistic as well as of naturalistic education as propounded in the "new schools" both in Europe and in America. By far the greatest number of his publications deals with problems in the history of education ⁴⁾, while his systematic treatises on educational theory and methods rank second ⁵⁾. To monistic self-education as put forth by Idealism, Professor CASOTTI opposed the idea of an inter-personal relation between teacher and pupil both sharing actively in the one educative process. In doing so, he fell back upon the principles expounded by St. Thomas in his tract *De Magistro*, where medieval idealism represented by the Averroistic doctrine of the one intellect was effectively refuted. On the other hand, he was busy warding off new danger, that is, naturalistic education in the rise of the "active school" movement. In this defence he took the lead from the inspiring views of Mgr. Eugène Dévaud (Fribourg) in refuting Claparède, Ferrière, and Decroly; he moved from De Hovre's criticism of educational socialism;

¹⁾ Born in 1878, FR. GEMELLI graduated in 1902 from the school of medicine at the University of Pavia, where he soon became an instructor. At first an adherent to radical socialism, he returned to the Church in 1903 and became a Franciscan priest. He obtained his Doctor's degree in philosophy at Louvain (1909) and then in 1921 founded the Catholic University. He was appointed President of the Pontifical Academy of Sciences by Pius XI. His writings are particularly plentiful in the psychological and medical fields; but he has not given much time to the study of educational problems.

²⁾ M. CASOTTI (born 1896) was trained in Gentile's school. His conversion to Catholicism and Thomistic philosophy dates back to 1924. At that time, he was called by Fr. Gemelli to direct the Department of Education at the Catholic University of Milan. Already in his previous writings he had found fault with Idealism. He has been the President of the Paedagogium since 1942.

³⁾ His first apologetical writing was *La pedagogia di San Tommaso d'Aquino* (1923, 1925-1931, 1931 complete edition).

⁴⁾ Historical essays are: *Studies in Rousseau's, Lambruschini's, Rosmini's, St. John Bosco's educational concepts*.

⁵⁾ See: *Educazione cattolica* (1932, 1950), *Didattica* (1938, 1946, 1956), *L'insegnamento della filosofia* (1940), *Itinerario per l'esperienza pedagogica* (1942), *Pedagogia generale* (1947-1948). He is the editor of a few Catholic educational periodicals.

he accepted W. Foerster's objections to secularistic education. He, then, contributed positively in several works to the furtherance of a Catholic active school movement throughout the country.

In the third place, it is worth mentioning how effectively the "La Scuola" Educational Committee (Brescia) has contributed to spreading the ideals of Catholic education among elementary school teachers. The vast majority of Italian teachers (over 80%) is influenced by the voluminous and up-to-date educational literature printed by the "La Scuola" Publishing Company.

We cannot, however, close this first section without mentioning what is going on today on the Italian scene besides Catholic ideals and practices. Two trends are gradually emerging: one is nourished by lively social perspectives as regards school and educational organization at large; the other is floating adrift on the waves of problematicism. Professor LUIGI VOLPICELLI (born 1900), of the University of Rome, is greatly concerned with adapting the school to a changing civilization, namely, to the marked social movements and labour-centred tendency which characterize contemporary society. His slogan is: "A free school in a free society" ¹). On the other side, ANTONIO BANFI (1887-1957) reflects the sharp pangs of a restless problematic attitude. Against the transcendental moorings of metaphysical and religious absolutes he extols the immanent values of life, "out of which alone rise and into which fade away schemes and abstract values". Human existence, accordingly, floats along without fixed routes and is goaded on by ever fresh problems. To come down and to meet the problems of today's world on their own platform leaving aside all transcendentalisms: this is the task of education, for this must education prepare the younger generation. Practically this is the ideal of Communistic education, an ideal shared by BANFI.

Who will lead tomorrow's Italian education? Whose will it be? It is hard to foretell. One thing, however, is sure: Catholics are organizing themselves into a strong body of learned scholars and well trained teachers. The new Government Bill on the Grammar School Curriculum, issued by the Ministry of Education on May 14, 1955, is the successful embodiment of progressive school trends combined with a deep religious and humane inspiration. This Plan is the fruit of Catholic thought as well as of successful experiences in several Catholic "new schools".

¹) Here may be placed a group of American-trained University professors, who under the leadership of Prof. LAMBERTO BORGH, are trying to spread J. Dewey's naturalistic ideas.

2. Trends in Italian Educational Practice

The intellectual bewilderment which upset educational theory did not affect school practice. Teachers, more or less ignoring ideological debates and led by sound tact and keen insight, did, indeed, realize successful renewals, particularly in the spheres of nursery and elementary education. But let us carefully distinguish the true nature of these experiments. They were dictated neither by philosophical principles nor by scientific conclusions drawn from biology, psychology or sociology; on the contrary, they proceeded from mere empirical observation and good educational sense. The genuine feeling of the sacredness of childhood, the humane and religious respect for individual freedom and activity, the loving concern for the child's wholesome interests and needs – feelings and attitudes that were inborn and at work in a few teachers' outstanding personalities – worked the transformation.

The Italian experiments fall in with the European active school movement (*école active, écoles nouvelles*). Cecil Reddie had just started his Abbotsholme school, England (1889), Lietz had founded his *Landerziehungsheime* in Germany (1894–1904), and Demolins his *Ecole des Roches*, in France (1899); on the other hand, Wyneken (1906), Geheeb (1910) and Decroly (1907) had not yet brought their plans into action, when two sisters, Rosa and Carolina AGAZZI, were already preparing their peaceful revolution in nursery school methods (1892, definitely 1895) and Maria MONTESSORI was materializing her ideas concerning a scientific reconstruction of nursery and elementary school education (1906).

The AGAZZI Method is less widely known outside Italy than the MONTESSORI Method ¹⁾, because, perhaps, of its being grounded on the bases of national psychology. However, while Dr. MONTESSORI was bitterly criticised by Italian educators on account of her implicit positivistic premises, the AGAZZIS ²⁾ were often declared to represent the typical ²⁾ instance of Catholic and Italian education.

The foundations of the AGAZZI Method are the following:

- (i) The child is essentially and spontaneously active and tends to self-development;
- (ii) Education must aim at the unfolding and formation of the whole man, of his entire personality, of his physical, spiritual and supernatural elements;
- (iii) The nursery school ought to be organized according to the ideal of

¹⁾ Ref. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1933/34, Heft 1, p. 74 ff.)

²⁾ R. AGAZZI's fundamental work is *Come intendo il museo didattico per l'infanzia* (1922) but she wrote no less than a dozen guidebooks and hundreds of critical studies have been published in Italy by several educators on her method.

family life and maternal care, inasmuch as the home represents the "natural" environment and the mother is the "natural" educator of the child;

- (iv) No artificial methods are to be used, but school life must develop according to the child's spontaneous interests;
- (v) Child education must consist of a transition from playful to orderly life, and mature into forms of acceptable social relations.

The AGAZZI Method differs from the MONTESSORI in that it shuns all artificiality and allows a maximum of wholesome freedom, while, on the other hand, it strives to raise the child in an atmosphere deeply saturated with religion.

The MONTESSORI Method is sufficiently well known and requires no exposition here. Suffice it to note that the naturalistic leanings of the foundress together with her rather extrinsic concept of religion – as something not closely coherent with her view of the natural unfolding of the child – were reason enough for the general reaction of mistrust on the part of most Italian educators. The MONTESSORI Method was evaluated with impartial though tolerant objectivity by MARIO BARBERA, S.J., in a series of articles printed in *La Civiltà Cattolica* ¹). He laments the creeping of mechanistic positivism into the very foundations of MONTESSORI's concept of human development, and is inclined to interpret and excuse her improper terminology by searching out her truly well-intentioned mind. She was a materialist in words, but was in fact devoted to spiritualism. Non-Italian educators are well acquainted with John Dewey's criticism, which, in substance, meant to point out the lack of genuine freedom in the MONTESSORI schools resulting from the rigidity of the teaching material ²).

A survey conducted lately in Italian nursery schools has revealed the following situation as regards the popularity of the two methods: AGAZZI method, 74%; mixed method but prevalingly Agazzian, 14%; Froebelian method, 7.5%; MONTESSORI method, 3.5%; Aportian method, 0.5%.

Beside these two outstanding experiments, several others have been carried out with real success though limited in scope. One may cite the following: MARIA BOSCHETTI ALBERTI, a zealous elementary school teacher, founded the 'Joyous School' in a northern hamlet called Agno: her principles were so simple that one might almost say she had no principles. She said that the transformations worked in her schools were due to the mysterious power of love blended with true spiritual joy (*scuola serena*) (1917).

¹) These articles appeared in 1927, and were collected afterwards in a booklet, *L'educazione attiva e il Metodo Montessori*, Editrice Ancora, Milano 1947.

²) J. DEWEY, *Schools of Tomorrow*, E. P. Dutton and Co., New York, 1915, pp. 159ff.

The MONTESCA school was a typical rural school, where nature study was foremost, and afforded the concrete foundation for all branches of curricular studies: from the contemplation of the beautiful order of nature, children would rise to the realization of the Omnipresent and Almighty Creator; from the scientific study of natural phenomena, they would get to understand natural science, geography and history; they would be stimulated to learning the Three R's in order to express their discoveries and observations; and they would acquire social habits by working effectively together (1901).

The "Renewed School" (*Scuola Rinnovata*) opened by another elementary school teacher, GIUSEPPINA PIZZIGONI, in the slums of Milan, had adopted the experimental principle akin to Dewey's idea. All instruction should be grounded upon the child's personal experience. Here, too, great emphasis was placed on nature study (1911).

At the end of World War II, Carleton Washburne was assigned as educational advisor to the Italian Ministry of Education for the work of reorganizing Italian schools. Consequently, progressive principles were officially introduced into the new national syllabus (1945), together with a greater consideration of the psychological and social foundations of education. Fresh acquaintance was made with American experiments, and steps were taken to bring Italian education up-to-date. Interest was taken in democratic forms of school administration: thus, "school-city systems", "student councils", "boys' towns" and the like were introduced in several areas. The most outstanding experiment in this connection is Santa Marinella Boys' Town, founded and conducted by Mgr. Carrol-Abbing and Father Rivolta (near Civitavecchia, Rome). Such institutions have been founded to meet post-war youth problems, especially with a view to coping with the terrifying tide of delinquent boys left parentless and helpless by the war. Thus, it is the writer's conviction that such schools are bound to disappear.

Conclusion

In our brief historical outline of educational conditions in Italy, we have seen that by far the greatest efforts over the past fifty years have been devoted to clarifying the theoretical issues of educational problems. We have been examining philosophical systems that pretended to afford an unshakeable foundation to educational theory and to answer every problem raised by educational practice. They have been scrutinized and found wanting. The new Government Syllabus (1955) for the Italian elementary schools is thoroughly Catholic in spirit, humanistic in content and progressive in method.

The author of the present paper feels, however, that too much theorizing is still blinding Italian educators. The canker of Transcendental Idealism is still gnawing at the efforts of all too many, also Catholic, thinkers. The "active schools" need renewed fervour, cogent stimulation, and enlightened inspiration from an integral Catholic philosophy of life.

We must stop philosophizing and get down to realizing: experimentation and co-operative effort are badly needed, not less than clear ideas. Not words but deeds! Idealism had thought of itself being the all-inclusive answer to every problem. We must repeat Hamlet's word to the die-hard Idealist:

"There are more things in heaven and earth, Horatio,
Than are dreamt of in your philosophy".

DIE ENTWICKLUNG DER ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE IN ITALIEN IM 20. JAHRHUNDERT

VON RENZO TITONE, Turin

Das italienische Erziehungsdenken macht in diesen Jahren eine Krise durch, die ihre Ursache in der Aufspaltung des philosophischen Denkens in eine Vielzahl von Richtungen hat. Kritischer Idealismus, Neukantianismus, Positivismus, Pragmatismus und Bergsonsche Lebensphilosophie, Idealismus, Katholischer Spiritualismus, Existentialismus, sie alle üben auf die Pädagogik eine besondere Wirkung aus. Den nachhaltigsten Einfluß auf das italienische Erziehungsdenken haben einerseits der transzendente Idealismus, vertreten durch Benedetto Croce, G. Gentile und G. Lombardo-Radice, und andererseits der katholische Realismus, aufgespalten in Katholischen Spiritualismus (Carlini, Guzzo, Stefanini, Sciacca) und Neuscholastik (Olgiati, Padovani, La Via, Mazzantini, Giacon), ausgeübt. Gegenwärtig hat die italienische Philosophie gerade ein Stadium heftiger Reaktion gegen den naiven Positivismus hinter sich, dem sie sich mit dem Versuch, Begriffe wie Persönlichkeit, Freiheit, und individuelle Autonomie neu zu definieren, entgegenstellte.

Vom pädagogischen Standort aus muß man besonders auf die Arbeiten von G. Lombardo-Radice hinweisen, der, auf den von Gentile erarbeiteten gedanklichen Voraussetzungen fußend, durch seinen persönlichen, wirklichkeitsnahen gesunden Menschenverstand zu praktisch besser verwertbaren Einsichten kam. Aber auch die wesentlichen Beiträge von Denkern wie R. Resta and G. Calò, oder L. Stefanini, der den geistigen Gehalt des Persönlichkeitsbegriffes herausarbeitete und ihn auf die Metaphysik, Ethik, Ästhetik, Soziologie, und zuletzt auch Pädagogik anwandte, müssen hier erwähnt werden. Mario Casotti und seine Mitarbeiter aus dem der Salesianischen Universität angegliederten pädagogischen Institut, die einen besonderen Beitrag durch ihre Aktivität auf dem Gebiet des pädagogischen Experiments leisten, müssen mit besonderem Nachdruck genannt werden.

Immerhin hat die Verwirrung im theoretischen Bereich keinen nachteiligen Einfluß auf die Schulpraxis gehabt. Italienische Volksschullehrer haben seit Ende des vorigen Jahrhunderts zahlreiche pädagogische Versuche zugunsten einer Aktivierung des Schullebens mit Erfolg durchgeführt. Die nach Agazzi und nach Maria Montessori benannten Methoden führten zu einer Reform des Kindergartens und

der Vorschulen. Das Gedankengut einer Maria Boschetti Alberti und ihrer „Fröhlichen Schule“, die Arbeit von M. Montesca zur Gestaltung der Dorfschule und die Wirksamkeit von Giuseppina Pizzigoni und ihrer „neuen Schule“ ist für die heute in ganz Italien gültigen pädagogischen Richtlinien, die sich auf gesunde soziale und psychologische Einsichten stützen, fruchtbar gemacht worden.

Trotz dieser Erfolge im Praktischen ist die italienische Erziehungsphilosophie aber inhaltlich und in ihrer Zielsetzung immer noch dem theoretischen Bereich verhaftet. Es gibt allerdings eine aufstrebende Bewegung innerhalb der italienischen Pädagogik, die dem „Philosophieren“ den Wunsch nach stärkerer Betonung des pädagogischen Experiments entgegensetzt.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION EN ITALIE

par R. TITONE, Turin

La pensée pédagogique italienne subit en ce moment une crise liée à l'éclatement de la pensée philosophique dans des directions divergentes. L'idéalisme critique, le Néo-Cartésianisme, le Positivism, le Pragmatisme, la Philosophie Bergsonienne, l'Idéalisme, le Spiritualisme catholique, l'Existentialisme exercent chacun à sa manière une influence sur la pédagogie. Deux tendances en particulier ont marqué de leur empreinte la pensée pédagogique italienne: l'Idéalisme transcendantal représenté par Benedetto Croce, G. Gentile et G. Lombardo-Radice et le Réalisme catholique lui-même divisé en Spiritualisme catholique (Carlini, Guzzo, Stefanini, Sciacca) et en Néo-Scolastique (Olgiati, Padovani, La Via, Mazzantini, Giacon). La philosophie italienne vient de connaître une phase de vive réaction contre le Positivism naïf, phase marquée par la tentative de donner un contenu nouveau à des concepts comme ceux de personnalité, de liberté et d'autonomie individuelle.

Du point de vue pédagogique, il convient en particulier de signaler les travaux de G. Lombardo-Radice qui, sur la base des postulats élaborés par Gentile, a réussi, grâce à son bon sens et à son réalisme, à exprimer des vues plus directement utilisables dans la pratique. Il ne faut pas omettre cependant les contributions essentielles apportées par des penseurs tels que R. Resta et G. Calò ou L. Stefanini, ce dernier ayant élaboré un concept spiritualiste de la personnalité qu'il a introduit dans la métaphysique, l'éthique, l'esthétique, la sociologie et finalement dans la pédagogie. Enfin, dans le domaine de l'expérimentation pédagogique, il convient de souligner l'apport de Mario Casotti et de ses collaborateurs de l'Institut Pédagogique de l'Université Salésienne.

La confusion qui a régné dans le domaine théorique n'a finalement pas affecté la pratique scolaire. Depuis la fin du siècle dernier, les instituteurs ont tenté avec succès quantité d'expériences pour insuffler à l'école l'esprit des méthodes actives. Les méthodes Agazzi et Maria Montessori ont conduit à un renouveau de l'éducation pré-scolaire. Les suggestions apportées par Maria Boschetti Alberti et son "école joyeuse", les efforts de M. Montesca au profit de l'école rurale et l'influence de Giuseppina Pizzigoni et de son "école nouvelle" sont aujourd'hui reconnues dans toute l'Italie, comme le prouvent les réalisations pédagogiques les plus diverses inspirées de saines conceptions sociales et psychologiques.

En dépit de ces succès pratiques, la philosophie pédagogique demeure trop attachée à la théorie dans sa formulation du contenu et des objectifs de l'éducation. Un mouvement se manifeste pourtant, dans la pédagogie italienne, pour déplacer l'accent de la discussion d'allure philosophique à l'expérimentation pédagogique.

DIE PÄDAGOGISCHE SITUATION IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

VON FRANZ HILKER, Bonn

Wenn man die pädagogische Situation in der Bundesrepublik Deutschland nach den kritischen Stimmen beurteilen wollte, die in der Tagespresse, in politischen Versammlungen oder auch im Gespräch laut werden, so gäbe es kaum ein unvollkommeneres Bildungssystem als das westdeutsche. Von der „verwalteten“, d.h. bürokratisierten Schule bis zum „Schichtunterricht“, von der Uneinheitlichkeit des Schulaufbaus bis zum Fehlen eines Bundes-Kultusministeriums, vom Lehrermangel bis zur Überlastung des Schülers werden alle Vorwürfe vorgebracht, die man gegen ein Schulsystem erheben kann. Tatsächlich enthalten sie alle ein Körnchen Wahrheit. Aber in dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit, mit dem sie vorgebracht werden, sind sie unberechtigt und entstellen das Bild der wirklichen pädagogischen Situation.

Um diese Situation einigermaßen richtig zu zeichnen, wollen wir uns auf das Bildungswesen und hier wiederum auf vier Fragenkreise beschränken, in denen zahlreiche Einzelprobleme zusammengefaßt werden können. Es sind die Verantwortung in der Erziehung, die Ansprüche des Lebens an die Schule, der Aufbau des Bildungswesens und das eigentlich Pädagogische im Leben der Schule.

I. Die Verantwortung in der Erziehung

Unter Verantwortung in der Erziehung wird hier das *Zusammenwirken der Erziehungsträger* zur Gestaltung eines sinnvollen Schulwesens verstanden. Wenn von Erziehungsträgern gesprochen wird, so sind damit alle gemeint, die von Natur oder dem Sinne nach *verpflichtet* sind, an der Erziehung der Jugend mitzuwirken: die Eltern, die Weltanschauungsgemeinschaften, die Berufsorganisationen, der Staat.

In dem Zeitabschnitt von 1946 bis 1949, in dem die westdeutschen Länder sich bildeten und z.T. bereits ihre Verfassungen als *rechtliche Grundlagen* des staatlichen Lebens schufen, entfaltete sich einerseits ein reges pädagogisches Bemühen unter Pädagogen, Eltern und Vertretern des kirchlichen, wirtschaftlichen und politischen Lebens um Pläne für die Gestaltung des Schulwesens und andererseits ein Ringen der deutschen Behörden mit den Besatzungsmächten, um alte deutsche Bildungsziele zu wahren und eine Überforderung des jungen Staates mit fremdländischen Wünschen zu vermeiden. Dieser Kampf vollzog sich getrennt in den einzelnen deutschen Ländern, so daß in den Verfassungen zwar neue Grund-

lagen für das Schulwesen gelegt wurden, von einer Einheitlichkeit in Konzeption und Aufbau aber nicht die Rede sein konnte.

In einer zweiten Phase der Entwicklung, beginnend mit der Gründung der Bundesrepublik als politischer Zusammenfassung der Länder (24.5. 1949) und etwa bis zum Beginn des Jahres 1955 reichend, sind dann die eigentlichen *Schulgesetze* der Länder entstanden, die das Erziehungswesen in *regionaler Selbständigkeit* ordneten, da das „Grundgesetz“ der Bundesrepublik in Artikel 7 das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates unterstellt und nur einige allgemeine Bestimmungen über Religion als ordentliches Lehrfach, über die Errichtung von privaten Schulen und das Verbot von Vorschulen trifft.

Sofern es nicht bereits in der Landesverfassung geschehen ist, wird in den Schulgesetzen der Charakter der Schule, insbesondere der Volksschule, festgesetzt oder im einzelnen ausgeführt. Dazu kommen Bestimmungen über den Schulaufbau in Grundschule und weiterführender Schule, sowohl was die Dauer der Grundschule (vier- oder sechsjährig) als auch was die Aufgliederung des weiterführenden Schulwesens in mehrere Zweige (Volksschuloberstufe und Berufsschule, Mittelschule bzw. Berufsschule, Höhere Schule) angeht. Diese sind in den einzelnen Ländern sehr verschieden, worüber noch zu sprechen sein wird. Allen Formen gemeinsam ist aber die *Dauer der Schulpflicht vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr*, jedoch mit der Einschränkung, daß innerhalb dieser zwölfjährigen Schulpflicht wenigstens acht Jahre lang eine Vollzeitschule und in dem verbleibenden Rest eine Teilzeitschule besucht werden muß.

Als ein neuer Gesichtspunkt tritt in den Schulgesetzen die Mitwirkung der „*Erziehungsberechtigten*“ an der Gestaltung des Schullebens auf. Die Eltern arbeiten in „Elternbeiräten“ oder in „Schulpflegschaften“ (Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen) mit der Schule zusammen, um die Verbindung zwischen Schule und Elternhaus zu pflegen, die Schule in der Fürsorge für die Schüler zu unterstützen und Erziehungsfragen gemeinsam zu lösen. Die Hessische Verfassung von 1946 fordert für die Erziehungsberechtigten in Artikel 56 sogar „das Recht, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen“. Über die Interpretation dieses auch in anderen Ländern beanspruchten Rechtes herrscht allerdings noch große Meinungsverschiedenheit.¹⁾ Im Berufsschulwesen treten an die Stelle der Elternbeiräte die *Berufsschulbeiräte*, in denen Arbeitgeber und Arbeitneh-

¹⁾ In zwei Rechtsverfahren, die von Landtagsabgeordneten bzw. Vertretern der Elternschaft gegen Verordnungen des Hessischen Kultusministeriums angestrengt wurden, hat der Staatsgerichtshof des Landes Hessen in einem Falle (19.12.67) auf Abweisung, im zweiten Falle (18.2.58) auf Berechtigung des Einspruchs erkannt.

mer, also die Wirtschaft, aber auch Eltern, Vertreter der Religionsgemeinschaften, der Berufsberatung und des Jugendamtes Sitz und Stimme haben.

Noch auf zwei anderen Gebieten, denen der *Schulverwaltung* und der *Schulunterhaltung*, zeigt sich das Bestreben, den Staat von der alleinigen Verantwortung zu entlasten und die Selbstverwaltungskörperschaften, d.h. Kreise, Städte und Gemeinden, stärker als bisher daran zu beteiligen. In diesem Streben zur Dezentralisation und Kooperation ist ein neuer Begriff entstanden, der des „*Schulträgers*“. Darunter ist diejenige Körperschaft oder Organisation zu verstehen, die eine Schule einzurichten hat oder freiwillig einrichtet und infolgedessen für die äußere Verwaltung und die sachlichen Kosten Verantwortung trägt, während der Staat – wenigstens bei öffentlichen Schulen – sich um die persönlichen Kosten kümmert und sich bei öffentlichen und privaten Schulen die Aufsicht über die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben vorbehält. Hier bereitet sich eine neuzeitliche Reform der Verantwortung für das Schulwesen vor, die in den verschiedenen Ländern verschieden weit fortgeschritten ist und wohl noch lange Zeit braucht, um zu einer guten demokratischen Lösung zu kommen. Die Schulverwaltungs- und Schulkostengesetze in Hessen und Niedersachsen seien als Beispiel angeführt ¹⁾.

Die dritte Periode in der Entwicklung der staatlichen Organisation Westdeutschlands, die Zeit seit Anfang 1955, hat gegenüber der früheren Tendenz zur Mannigfaltigkeit das Streben nach größerer Einheitlichkeit gebracht. Das kommt allerdings weniger in der Vereinheitlichung von Gesetzen als in der *Koordination* von amtlichen Maßnahmen zum Ausdruck.

Zu diesem Zweck entstand bereits 1948 die „*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*“, in ihren Anfängen eine Selbsthilfeorganisation zur Vermeidung des pädagogischen Auseinanderfallens Westdeutschlands, seit der Gründung des Bundes der anerkannte freiwillige Zusammenschluß der Unterrichtsverwaltungen in der Bundesrepublik zur Sicherung gemeinsamer Beratung von Bildungs- und Erziehungsfragen, gleichlautender Vereinbarungen zur Gestaltung des Schulwesens im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen und einer einheitlichen Vertretung der bundesdeutschen Unterrichtsministerien bei gesamtdeutschen oder ausländischen Veranstaltungen.

Gegenüber diesem Organ der Unterrichtsverwaltungen der Länder vertritt der 1953 als unabhängiges Gremium aus Vertretern des kulturellen Lebens gebildete „*Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen*“ die Stimme der Öffentlichkeit in allen pädagogischen Fragen, die in der Diskussion laut werden. In einer Reihe von schriftlichen Gutach-

¹⁾ Nähere Einzelheiten zu dieser sehr komplizierten Frage gibt die *Schulrechtskunde* von Heckel u. Seipp, Luchterhand Verl., Berlin 1957.

ten hat er bereits zu Problemen des Bildungs und- Erziehungswesens, z.B. Kleinkinderziehung, Ausbau der Volksschule, politische Erziehung, Lehrerbildung, Stellung genommen und seine Vorschläge den Unterrichtsministerien, den Parlamenten, den pädagogischen Organisationen und der Öffentlichkeit unterbreitet.

Als weitere Organe der Öffentlichkeit beteiligen sich die *Lehrerorganisationen*, der *Städtetag*, die *Wirtschaftsverbände* und die *Elternvereinigungen* an der Diskussion pädagogischer Fragen und übernehmen z.T. auch Verantwortung für die Durchführung pädagogischer Aufgaben.

Angesichts dieser Entwicklung kann man mit Recht sagen, daß das Gefühl für Verantwortung in Erziehungs- und Bildungsfragen im Volke im Wachsen begriffen ist. Freilich zeigen sich auch Überspitzungen des Verantwortlichkeitsbewußtseins, wenn z.B. Elternvereinigungen glauben, zu einem Schulstreik aufrufen zu dürfen, falls ihrer Meinung nach die Schulbehörde in Lehrer- oder Schulbaufragen versagt. Der Streik, der im Arbeitsleben eine rechtlich anerkannte Form der Auseinandersetzung ist, hat in der Erziehung keinen Platz, weil er gegen das Recht des Kindes auf Erziehung verstößt.

II. *Anpassung der Schule an die Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens*

Von jeher ist das Bildungswesen gezwungen gewesen, sich den veränderlichen Forderungen des Lebens anzupassen. Aber dieser Prozeß vollzog sich bisher langsam. Heute stehen wir inmitten einer Umwälzung der Lebensverhältnisse, die plötzlich und in einem denkbar ungünstigen Augenblick hereinbrach, nämlich unmittelbar nach den Zerstörungen und Erschütterungen eines Weltkrieges, und die den Einsatz aller Kräfte erforderte, um das Bildungswesen nicht zusammenbrechen zu lassen.

Die ersten großen Probleme stellten sich mit dem Einstromen von Millionen *Flüchtlingen und Vertriebenen* mit Hunderttausenden von Kindern in ein sehr verkleinertes Deutschland. Die Weimarer Republik bedeckte einen Flächenraum von rund 470.000 qkm mit rund 65 Millionen Einwohnern (im Jahre 1930), so daß im Durchschnitt 138 Bewohner auf einen Quadratkilometer kamen. 1945 verblieben davon rund 356.000 qkm, also nur drei Viertel des ehemaligen Bodenraumes, wovon rund 248.000 qkm auf die Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin und 114.700 qkm auf die „Deutsche Demokratische Republik“ (Sowjetische Besatzungszone) entfallen. In beiden Gebieten leben heute rund 70 Millionen Menschen, davon in der Bundesrepublik allein 53 1/2 Millionen oder 215 auf einem Quadratkilometer. Von 1950, als der stärkste Flüchtlingsstrom bereits aufgenommen war, bis 1957 stieg die Bevölkerung in

der Bundesrepublik weiter um 4 Millionen. Der Flüchtlingsstrom aus den unter polnischer oder russischer Verwaltung stehenden Ostgebieten der Weimarer Republik und aus Mitteldeutschland hält in geringerer Stärke auch heute noch an.

Zu dieser progressiven Vermehrung der Bevölkerung kommt ein Auf- und Ab der Geburtenzahlen, in dem sich die Lebensbedingungen der einzelnen Zeitabschnitte widerspiegeln. Zwischen 1946 und 1949 stieg der Jahresanteil an den Geburten von 708.600 auf 793.000, um dann von 1950 bis 1953 bei etwa 775.000 konstant zu bleiben und 1954 und 1955 auf je rund 750.000 zu sinken. Die Auswirkung dieser Zahlen wird 6 Jahre später bei der Schulaufnahme und 14 oder 15 Jahre später beim Abgang von der Volksschule bzw. beim Eintritt in die berufliche Ausbildung sichtbar.

Das gewaltige Anwachsen der Schülerzahlen bewirkte eine unvorstellbare *Raumnot*, zumal ein erheblicher Teil der Schulen im Kriege zerstört war oder infolge starker Beschädigung oder zeitweiliger andersartiger Inanspruchnahme nicht benutzt werden konnte. Der Neubau von Schulen aber war erst nach der Währungsreform, also etwa von 1949 an, möglich. Bis Ende 1956 sind nach einer Bestandaufnahme der Kultusministerkonferenz schon etwa 3 Milliarden DM für Neubau und Instandsetzung von Schulen im Bundesgebiet ausgegeben worden. Weitere 3-4 Milliarden sind notwendig, um ausreichenden Raum für Schulklassen in pädagogisch vertretbarer Schülerstärke (30) zu schaffen. So lange mußte und muß durch Notmaßnahmen, wie erhöhte Klassenzahlen, verkürzte Unterrichtszeit, Schichtunterricht die Beschulung aller Kinder und Jugendlichen im Schulpflichtalter, gesichert werden. Aber auch die Studienmöglichkeiten in Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten werden durch den zunehmenden Andrang von Studierenden und den Mangel an Raum und Arbeitsplätzen beeinträchtigt. Die Klagen darüber sind voll berechtigt, die Mängel können aber nur allmählich behoben werden, wenn Eltern und Studierende einsichtig sind, die Schulträger ihre aner kennenswerten Bemühungen um die Schaffung von neuem und gut ausgestattetem Schul- und Studienraum fortsetzen und die Landesregierungen Bauzuschüsse in angemessener d.h. zunehmender Höhe gewähren.

Noch in einer anderen Hinsicht hat sich in den letzten Jahren eine Zunahme, aber auch eine Verlagerung der Schulbevölkerung vollzogen. Der wirtschaftliche Aufschwung hat eine verstärkte Nachfrage nach jungen Nachwuchskräften mit sich gebracht und damit auch den Ausbau und die *Erweiterung der wirtschaftsberuflichen Schulung* notwendig gemacht. Die Erfüllung der Berufsschulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr, die zwar schon in der Weimarer Verfassung von 1919 fest-

gelegt, aber aus verschiedenen Gründen nur teilweise durchgeführt worden war, ist jetzt fast ausnahmslos verwirklicht worden, so daß nicht nur Handwerks-, Handels- und Industrielehrlinge, sondern auch die landwirtschaftlichen und hauswirtschaftlichen Nachwuchskräfte und die ungelernten Jungarbeiter und -arbeiterinnen, ja selbst die Arbeitslosen dieser Jahresklassen die Teilzeit-Berufsschule besuchen. Dazu kommen die Schüler und Schülerinnen der Vollzeit-Berufsfachschule. Eine Zusammenstellung aus den Jahren 1951 bis 1955 zeigt das gewaltige Anwachsen der Schülerzahlen ¹⁾.

	1951	1952	1953	1954	1955
Berufsschule	1.646.100	1.815.100	1.988.300	2.244.293	2.301.873
Berufsfachschule	81.900	98.700	110.900	144.598	155.694
zusammen:	1.728.000	1.913.800	2.099.200	2.388.891	2.457.567

Auch hier besteht Raumnot, wenngleich die Bautätigkeit der Städte und Kreise als Träger des Berufsschulwesens in den letzten Jahren sehr rege gewesen ist und in städtischen und ländlichen Bezirken Musterbauten mit modernen Einrichtungen geschaffen hat. Die Raumnot hat zeitweilig Überfüllung der Klassen und Verminderung der Wochenstundenzahl von 8 auf 6 oder gar 4 zur Folge gehabt. Andererseits aber zeigt sich eine wachsende Tendenz zur Vermehrung der Stundenzahl auf 12, was zwei Unterrichtstage in der Woche statt eines einzigen bedeutet. Bremen hat diese Stundenzahl in einem neuen Gesetz festgelegt.

Der Aufschwung des wirtschaftsberuflichen Schulwesens steht im Zusammenhang mit der Bedeutung, die die *Technik* im modernen Leben gewonnen hat. In der Bundesrepublik geht man nicht so weit, das Prinzip der allgemeinen Bildung der Persönlichkeit gegen eine polytechnische Erziehung zugunsten einer Steigerung der gesellschaftlichen Produktion einzutauschen. Wohl aber bemüht man sich, die Technik stärker in die humanistische Erziehung einzubeziehen. Von den geistigen Führern der deutschen Pädagogik hat besonders *Theodor Litt* auf die Wichtigkeit dieser Verschmelzung aufmerksam gemacht ²⁾. In der praktischen Pädagogik wird den neuen Erkenntnissen Rechnung getragen durch eine Vertiefung des mathematischen Unterrichts, der zum klaren Denken erzieht und die wissenschaftliche Formulierung naturwissenschaftlicher Beobachtungen und technischer Erfahrungen geben soll, durch die Anknüpfung des naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts an die Vorgänge

¹⁾ Entnommen den Veröffentlichungen des Bundesstatistischen Amtes in Wiesbaden.

²⁾ Vgl. TH. LITT, *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Buch- und Zeitungsdruckerei H. Köllen, Bonn 1955. Derselbe, *Technisches Denken und menschliche Bildung*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1957.

des täglichen Lebens (besonders in der Volksschule), durch die Erweiterung des Schülerexperimentierens in der sogenannten Aufbauphysik und Aufbauchemie, wo der Schüler unter Anleitung des Lehrers aus sinnvoll konstruierten Bauelementen selbst die Apparatur zusammensetzt, mit der er seine Versuche anstellt, durch eine Differenzierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Höheren Schulen (s. Abschnitt 3!) und durch eine Vermehrung der höheren technischen Lehranstalten (Ingenieurschulen). Letztere haben von jeher einen besonderen Charakter, der sie von den meisten ähnlichen Anstalten in anderen Ländern unterscheidet. Sie stehen nicht auf der Ebene der mittleren oder höheren Schule, wie etwa das Collège Technique in Frankreich oder die Technical School in England und USA, sondern setzen eine abgeschlossene praktische Berufslehre sowie den Nachweis einer vertieften Allgemeinbildung (Fachschulreife) voraus und führen in einem 6 semestrigen, Theorie und Praxis verbindenden Lehrgang zu einer staatlichen Abschlußprüfung. Diese Schulen werden in letzter Zeit stark vermehrt und aus städtischer oder privater Regie mehr und mehr in die staatliche Verwaltung überführt, damit sie mit den notwendigen Gebäuden, Einrichtungen, Laboratorien und den besten Lehrkräften ausgestattet werden können.

Auch der naturwissenschaftliche Unterricht an den Universitäten und Hochschulen wird der neuzeitlichen Entwicklung der Naturwissenschaften entsprechend gefördert. Die Länder tun ihr Möglichstes, um den Etat der Hochschulen für die Erfüllung der neuen Aufgaben angemessen auszustatten. Der Bund hilft bei der Finanzierung der Forschungsarbeit und bei der Unterstützung bedürftiger Studierender.

III. *Der Aufbau des Bildungswesens*

Die Ansprüche des Lebens an die Schule und die Verantwortung der Erziehungsträger wirken auf den Aufbau des Bildungswesens, der sich im Laufe der Zeit mit der Veränderung der beiden Determinanten ebenfalls ändern muß. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind 3 Typen des *Bildungsaufbaus* aufeinander gefolgt bzw. haben sich neben- und nacheinander entwickelt:

1) Das *Isolationssystem*, das für verschiedene Gesellschafts- und Bildungsschichten grundständige Schulen von verschiedener Dauer vorsieht: die Volksschule mit 7–8 Jahren, die Mittelschule mit 9 Jahren, die Höhere Schule mit 12 Jahren und eine besondere höhere Mädchenschule mit 9–10 Jahren. Dieses System einer in Klassen eingeteilten Gesellschaft beginnt sich bereits im 1. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zu ändern, bleibt aber in der grundsätzlichen Trennung der Schularten bis nach dem 1.

Weltkrieg bestehen und ist in Resten in verschiedenen nationalen Systemen noch heute erhalten.

2) Das *Gabelungssystem* mit einer gemeinsamen Grundschule für alle, die sich nach 4, 5 oder 6 Jahren in verschiedene Äste gabelt: die Volksschuloberstufe (ergänzt durch Berufsschule und Berufsausbildung) für das werktätige Leben, die Mittel-oder Realschule für den späteren Eintritt in gehobene wirtschaftliche, kaufmännische, technische oder Verwaltungsstellen und die Höhere Schule als Vorbereitung für wissenschaftliches Studium.

Das Eigentümliche dieses Systems liegt in der zeitlichen Überschneidung der Bildungsgänge und in der strengen Auslese für den wissenschaftlichen und nicht ganz so scharf auch für den mittleren Weg durch Prüfungen zu bestimmten Zeitpunkten. Es repräsentiert den demokratischen Grundsatz der „Freien Bahn für den Tüchtigen“ und hat weite Verbreitung in den nationalen Bildungsorganisationen gefunden.

3) Das *Altersstufensystem* mit drei aufeinanderfolgenden, sich nicht überschneidenden Schulstufen, in denen eine allmähliche Orientierung und Differenzierung vor sich geht: Grundstufe mit weitgehender Integration des Unterrichts, Mittel-oder Realstufe mit Erprobung von Anlagen und Neigungen sowie allmählicher Differenzierung in praktisch-technische und theoretische Interessenrichtungen und Gymnasium oder Oberschule für wissenschaftliche oder technische Eignung. Dieses System, das die voll entwickelte Persönlichkeit, gleichviel welcher Interessenrichtung, als das Ziel einer für alle zugänglichen, allmählich sich aber mehr und mehr differenzierenden Einheitsschule ansieht, wurde seit Beginn des Jahrhunderts in dem nordamerikanischen 6 : 3 : 3 Aufbau (Elementary, Junior und Senior High-School), etwas später auch in der Bildungsorganisation der nordischen Länder (Grundschule – Realschule – Gymnasium) und nach 1945 versuchsweise in der französischen Schulreform erprobt ¹⁾.

In *Deutschland* bestand bis zum Ende des 1. Weltkrieges das *Isolationssystem*. Die Verfassung der Weimarer Republik von 1919 stellte in Artikel 146 den Grundsatz auf: „Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“. Dementsprechend beschloß der Reichstag 1920 das Grundschulgesetz, das eine 4jährige, für alle Kinder obligatorische Grundschule vorsah. Ein Reichsschulgesetz für den weiteren Aufbau kam nicht zustande.

¹⁾ Eine ausführliche und vergleichende Studie zum Bildungsaufbau ist enthalten in meinem Aufsatz „Grundformen der Schulorganisation“ in der Zeitschrift *Bildung und Erziehung*, 4. Jahrg. (1951), Heft 1.

Trotz der Forderung in Punkt 4 der Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrats, daß das Schulwesen einheitlich in zwei aufeinander folgenden Stufen („Volksschule“ und „Höhere Schule“), nicht in zwei sich überschneidenden Arten organisiert werden solle, entstanden in den einzelnen deutschen Ländern nach 1945 unterschiedliche Systeme. So führten z.B. die Stadtstaaten Bremen, Hamburg, West-Berlin und anfänglich auch das Land Schleswig-Holstein die 6jährige Grundschule ein, während alle übrigen Länder die 4jährige Grundschule beibehielten; die Volksschuloberstufen umfaßten entsprechend 4 oder 3 Jahre, die Mittelschulen 6, 4 oder 3 Jahre, die Oberschulen 8 oder 6 und schließlich 9 oder 7 Jahre. Bei den Oberschulen unterschied man erneut humanistische Gymnasien, Realgymnasien oder Oberrealschulen, und die Fremdsprachenfolge richtete sich danach, ob eine Schule in der amerikanischen, englischen oder französischen Besatzungszone lag. Hier hat die Kultusministerkonferenz eine organisatorische Vereinfachung und Vereinheitlichung in die Wege geleitet, die am 17.2.55 durch das Abkommen der Ministerpräsidenten allgemeine Gültigkeit erhielt. Danach heißen alle höheren Schulen wieder „Gymnasium“. Der Lehrgang ist entweder 9jährig („Langform“ mit 4jähriger Grundschule) oder 7jährig („Kurzform“ mit 6jähriger Grundschule). Die Klassen werden, von der Grundschule angefangen, mit Zahlen bezeichnet, so daß die Zählung von 1 bis 13 geht. Dem Typ nach wird das Gymnasium als „altsprachlich“ (Latein, Griechisch und eine moderne Fremdsprache), „Neusprachlich“ (Latein und 2 moderne Fremdsprachen) oder „mathematisch-naturwissenschaftlich“ (2 moderne Fremdsprachen) bezeichnet. Außer den angegebenen Pflichtsprachen kann noch eine weitere Fremdsprache als Wahlfach erlernt werden. Die drei Typen des Gymnasiums unterscheiden sich auch durch ein abgestuftes Maß an mathematischem und naturwissenschaftlichem Unterricht.

Damit ist deutlich geworden, daß man beim *System der Gabelung* geblieben ist. Trotzdem aber vollziehen sich langsam Veränderungen, die auf eine *Altersstufengliederung* vorbereiten. Zunächst einmal verschiebt sich dauernd das *Verhältnis der Schulbesuchszahlen* in den drei Zweigen des weiterführenden Bildungswesens, im praktischen Zweig (Volksschuloberstufe mit anschließender Berufs- oder Berufsfachschule), im technischen Zweig (Mittel- oder Realschule mit berufsbildender Ergänzung) und im wissenschaftlichen Zweig (Gymnasium). Während die Verteilung auf die 5. Klassen um 1948 etwa 85 : 5 : 10 betrug, lag sie 1952 bereits bei 80 : 6 : 14, erreichte 1955 das Verhältnis 74 : 8 : 18 und dürfte sich heute noch weiter zu Gunsten der mittleren und höheren Schulen verschoben haben. In dieser Entwicklung kommt ein überall in der Welt sichtbar werdendes Streben der Eltern nach einer Vertiefung der Schulbildung

ihrer Kinder zum Ausdruck, das über kurz oder lang eine Änderung der Schulorganisation notwendig machen wird.

Aber auch die Veränderungen im gesellschaftlichen Leben wirken sich in derselben Richtung aus. Der wirtschaftliche Aufschwung und der Fortschritt der Technik in Arbeit und Produktion erfordern einen länger und besser ausgebildeten Nachwuchs. Die Klagen der Handwerker, Kaufleute und Industriellen über die unzureichenden Schulkenntnisse der Lehrlinge dürfen weniger der Lehrerschaft und der Methode zur Last gelegt werden als der unzureichenden Dauer der (vollzeitlichen) Schulpflicht. Darum ist man in allen Ländern, wo sie noch nicht besteht, an einer Verlängerung der *Volksschulzeit* von 8 auf 9 und vielleicht sogar auf 10 Jahre interessiert ¹⁾. Man kann, z.B. in autoritär regierten Ländern, eine solche Verlängerung einfach anordnen und die Möglichkeit der Durchführung den Umständen überlassen; man kann aber auch den zusätzlichen Bedarf an Raum, Lehrkräften und Kosten überlegen und planen, bevor ein Gesetz von der Volksvertretung erlassen wird. In dieser Situation befinden sich die westdeutschen Länder. Es ist daher wohl damit zu rechnen, daß eine Erweiterung der vollzeitlichen Schulpflicht um 1–2 Jahre vorgenommen werden wird.

Eine weitere Folge der gesellschaftlichen Veränderungen ist der Ausbau der *Teilzeitberufsschule* und der *Berufsfachschule*. Auch hier sind Raum- und Lehrermangel sowie eine gewaltige Erhöhung der Personal- und Sachkosten ein mächtiger Hemmschuh. Immerhin streben Schule und Wirtschaft die Verlängerung der Berufsschulzeit von 6 auf 12 Wochenstunden, d.h. auf 2 Wochentage, und die Erweiterung des Systems vollzeitlicher Berufsfachschulen im gewerblichen Sektor an. Doch bleibt die Meinung bestehen, daß die seit langem erprobte Verbindung von Meister- oder Werkstattlehre mit ergänzendem Berufsschulunterricht neben einer kombinierten praktischen und theoretischen Schulausbildung ihre Bedeutung behalten wird.

Es stellt sich mehr und mehr auch der Wunsch ein, daß auf dem praktisch orientierten Weg durch Volksschule, Berufsausbildung in Werkstatt und Berufsschule oder Berufsfachschule und Weiterbildung in Fachschulen der *Anschluß an die Hochschulbildung* gefunden werden kann. Bislang bestand die Möglichkeit, daß sich durch den Besuch von Abendgymnasien oder Arbeiterkollegs befähigte junge Werktätige in 2, 3 oder 4 Jahren auf die Ablegung der Reifeprüfung vorbereiteten. Neuerdings aber wird ein einfacherer „zweiter Weg“ gebahnt, der von vornherein neben dem Berufsschulbesuch einen zusätzlichen allgemein- und berufs-

¹⁾ Vgl. Friedrich SCHNEIDER, *Das 9. Schuljahr*. Verlag Reinhold A. Müller, Stuttgart 1952.

bildenden Unterricht in „Aufbaukursen“ vorsieht, so daß über Fachschulreife und Fachschulbesuch die Hochschule erreicht werden kann.

Es bereitet sich somit ein *Aufbau des Bildungswesens auf 3 Ebenen* vor, von denen die erste durch die Grundschule, die zweite durch Volksschuloberstufe, Mittelschule und Unterstufe der Höheren Schule, die dritte durch Berufs- und Fachschule sowie durch die Oberstufe der Höheren Schule gebildet wird. Die Verteilung innerhalb dieser Ebenen wäre nicht so sehr durch eine einmalige Ausleseprüfung als durch ein wohlüberlegtes System von längerer Orientierung, Erprobung und Bewährung vorzunehmen, so daß keine Minderung, sondern eher eine Steigerung der spezifischen Leistungen der einzelnen Schularten entstehen würde.

Versuche mit einem solchen Aufbau werden bereits an mehreren Stellen unternommen. Das „Schuldorf an der Bergstraße“, 1952 als Zusammenfassung aller Bildungseinrichtungen vom Kindergarten über Grundschule, Volksschuloberstufe, Sonderschule, Mittelschule bis zur landwirtschaftlichen Berufsschule, hauswirtschaftlichen Berufsfachschule und zum Aufbaugymnasium für drei ländliche Gemeinden südlich von Darmstadt gegründet, entwickelt sich aus dem bloßen Bei- oder Nebeneinander von Schularten (*multilateral school*) zu einer organischen Einheit (*comprehensive school*), in der Schülerlenkung und Übergangsmöglichkeiten nach neuen Gesichtspunkten erprobt werden. In Niedersachsen läuft seit mehreren Jahren an etwa 15 Schulen ein Versuch, mit Hilfe einer „beweglichen Mittelstufe“ das Problem der allmählichen Orientierung zu lösen. Etwas Ähnliches geschieht in Hamburg, wo nach einer Lockerung der ursprünglichen Organisation der 6jährigen Grundschule die 5. und 6. Klassen ebenfalls als bewegliche Zwischenglieder zwischen den Oberstufen praktischen, technischen und wissenschaftlichen Zweiges ausprobiert werden ¹⁾.

IV. Das eigentlich Pädagogische im Leben der Schule

Was bei einer Beurteilung der pädagogischen Situation am stärksten ins Gewicht fallen muß, ist das *Leben in der Schule*.

Die *heutige Jugend* ist gegenüber ihren Altersgenossen in früheren Zeiten stark verändert. Sie ist größer und schlanker, seelisch leichter erregbar und physisch früher reif, eine Erscheinung, die von den Medizinern als Akzeleration bezeichnet wird. Die Psychologen spüren den seelischen

¹⁾ Vgl. *Empfehlungen und Gutachten der unabhängigen Kommission für das Hamburger Schulwesen*. Veröffentlicht durch den Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, 1957. Ferner A. KLEEBERG, „Das Problem des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen (Der Hamburger differenzierende Mittelbau)“. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11/4 (1956).

Veränderungen nach, und den Pädagogen ist es bewußt geworden, daß aus den neuen Wachstumserscheinungen neue Aufgaben für Erziehung und Unterricht entstehen ¹⁾. Die noch in zahlreichen Fällen nicht behobene Überfüllung der Schulklassen, die Überreizung der Nerven durch Straßenverkehr, Lärm, Reklame und audio-visuelle Mitteilungsmittel, nicht zuletzt auch die Enge des häuslichen Zusammenlebens legen der Schularbeit weitere Belastungen auf.

Trotzdem hat man bei Schulbesuchen den Eindruck, daß die *Lehrerschaft* ernsthaft und erfolgreich bemüht ist, diesen Erschwerungen Rechnung zu tragen. An die Stelle der Methodengläubigkeit der zwanziger Jahre ist eine undogmatische Geschicklichkeit getreten, den Schwierigkeiten durch methodische Mannigfaltigkeit zu begegnen. Einzel-, Gruppen- und Klassenunterricht, Arbeitsverfahren und Demonstration, Kern- und Kursunterricht werden je nach Bedarf angewendet. Durch musisches Erleben und Gestalten, durch eine Erziehung zu kritischem Denken und zu exakter Analyse will man die Interessen des Schülers ansprechen und ihn zu einer Steigerung seiner Leistungen anspornen. Der wieder zur Geltung gekommene Grundsatz der methodischen Freiheit für den Lehrer gibt die Möglichkeit zu einem solchen beweglichen Verhalten.

Der anfänglich etwas chaotische *Zustand der Schularbeit*, der durch den Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrern, an einer einheitlichen Konzeption der Bildungsziele und an Zusammenarbeit der Unterrichtsverwaltungen entstand, weicht mehr und mehr planvoller Überlegung. Die neuen „*Bildungspläne*“ der einzelnen Länder lenken die durch Freiheit in der Methodenwahl verstärkte Lehrerinitiative zu einem einheitlichen Ziel. Sie enthalten keine feststehenden Vorschriften für Klassenziele und Stoffverteilung, sondern sie geben *Richtlinien* für den allgemeinen Gang und *Beispiele* für die möglichen Wege, auf denen von innen heraus die Bildung des Schülers zur selbständig denkenden und verantwortlich handelnden Persönlichkeit geschehen kann. Allen neuen Bildungsplänen ist gemeinsam, daß sie zunächst mehrere Jahre erprobt werden sollen, um Erfahrungen durch die Anwendung der neuen Grundsätze zu sammeln.

Die größere Freiheit in der Auswahl des Stoffes hat anderseits zu neuen *Verfahrensweisen* geführt, die Zusammenhangslosigkeit und Lückenhaftigkeit in den Kenntnissen verhindern sollen. Vornehmlich in den unteren Klassen, aber auch noch in späteren Jahren, sichert das Ausgehen von den

¹⁾ Vgl. W. ROESSLER, „Die Akzeleration als pädagogisches Problem“. *Bildung und Erziehung*. 10. Jahrg. (1957), S. 449 ff. – Ders., *Jugend im Erziehungsfeld*. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1957.

praktischen Erscheinungen und Aufgaben des Lebens eine organische *Ganzheit* des Lernens. Später ist die *exemplarische Auswahl* des Bildungsgutes durch den Lehrer ein geeignetes Mittel, um das Wesentliche aus der Fülle des Stoffes darzubieten. *Martin Wagenschein* ¹⁾ hat seit einigen Jahren auf die Bedeutung eines solchen Lernens an Beispielen aus dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht aufmerksam gemacht. In einer Eduard Spranger gewidmeten Untersuchung über „Das 'Exemplarische' im Bildungsraum des Gymnasiums" weist *Josef Derbolav* darauf hin, daß das „Exemplarische" verwandt oder gleichbedeutend ist mit dem „Klassischen", „Mustergültigen", das für das humanistische Bildungswesen Inhalt und Gang des Lernens bestimmte und sich besonders im Sprach- und Literaturunterricht auswirkte. Er sieht in der Wiederentdeckung und Anwendung dieses Prinzips eine Heilkur für die Stoffüberfüllung, die eine Folge des „Szientifizismus" in Wissenschaft und Bildung ist ²⁾. Ein drittes, besonders in den Oberklassen der höheren Schulen anzuwendendes Verfahren ist die *Schwerpunktbildung* in einzelnen Fächergruppen bei Zurücktreten oder gänzlicher Aufgabe anderer Gruppen, die vorher zu einem gewissen Abschluß gebracht worden sind. Dieser Weg wird bereits seit längerer Zeit im englischen Schulwesen und in beschränkterem Maße in der Abschlußklasse der französischen höheren Schule beschritten. In Deutschland laufen seit einigen Jahren Versuche mit der „Auflockerung der Oberstufe", die aber allmählich von den beiden obersten Klassen auf die letzte (Klasse 13) beschränkt worden sind. Die beste Begründung dafür haben wohl *Wilhelm Blume* und *Gerhard Frühbrodt* in ihrer Schrift „Das dreizehnte Schuljahr" gegeben ³⁾.

Das Bild vom Leben in der Schule wäre unvollständig, wenn nicht gewisse Einrichtungen erwähnt würden, die es in zunehmendem Maße beeinflussen. Zunächst gehört dahin die seit etwa 1947 beginnende *Schulgeld- und Lernmittelfreiheit* in den weiterführenden Schulen; sie ist nunmehr in fast allen Ländern ganz oder mit nur geringfügigen Einschränkungen durchgeführt. Zusammen mit der Gewährung von Erziehungsbefürsorge an Eltern mit geringem Einkommen wird durch die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit allen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit

1) M. WAGENSCHN, „Das Exemplarische in seiner Bedeutung für die Überwindung der Stofffülle". *Bildung und Erziehung*. 8. Jahrg. (1955), S. 519 ff. – Ders., „Zum Begriff des Exemplarischen Lernens". *Zeitschrift für Pädagogik*. 2. Jahrg. (1956), S. 129 ff.

2) JOSEF DERBOLAV, *Das „Exemplarische" im Bildungsraum des Gymnasiums. Versuch einer pädagogischen Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens*. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1957.

3) Heft 4 der Schriftenreihe „Vergleichende Erziehung", herausgegeben von der Pädagogischen Arbeitsstelle (Früher Wiesbaden, jetzt Bonn).

zur weitesten Ausbildung ihrer Fähigkeiten gegeben und das Recht des Kindes auf Erziehung verwirklicht.

Die Entwicklung einer echten *Schulgemeinschaft* von Schülern, Lehrern und Eltern fördert die *Schülermitverwaltung*, die sich auf die Mitwirkung an der Ordnung im Schulleben, an der Durchführung von Schulaufgaben, an der sozialen Betreuung hilfsbedürftiger Schüler und an der Erfüllung erzieherischer Aufgaben erstreckt. In einzelnen Ländern ist diese Aufgabe der Schüler auch im Schulgesetz verankert. Sie erstreckt sich teilweise sogar auf die Mitwirkung an den Beratungen der Schulgemeinde, der Eltern- bzw. Berufsschulbeiräte.

Das Fehlen häuslicher Aufsicht oder Arbeitsmöglichkeit, wenn Vater und Mutter einem Beruf nachgehen, hat zu Versuchen geführt, die Schule über ihre Aufgabe als Unterrichtsanstalt am Vormittage hinaus zur ganztägigen *Heimschule* zu erweitern, die mittags eine Mahlzeit und nachmittags Gelegenheit zum Ruhen, Spielen und Arbeiten unter pädagogischer Aufsicht bietet. Diese Einrichtung, die vorläufig erst in einigen Großstädten verwirklicht worden ist, wird weitere Verbreitung finden, wenn die Fünftage-Arbeitswoche allgemein eingeführt wird. Ohne eine Ausdehnung der Schulverantwortung auf die Zeit von 8 Uhr morgens bis etwa 5 Uhr nachmittags wird eine Verkürzung der Schulwoche auf fünf Tage unmöglich sein.

Für die Erfüllung der neuen Aufgaben der Schule bedarf es einer gut durchdachten, planvollen *Lehrerbildung*. Jeder Lehrer, gleichviel in welcher Schulart, muß sich auf eine wissenschaftliche Durchbildung in den anthropologischen, soziologischen und pädagogischen Grundlagen der Erziehung stützen können, um die Jugend in der rechten Weise zu Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen anzuleiten. Weder die frühere seminaristische, handwerksmäßig methodische Ausbildung der Volksschullehrer noch die vorwiegend fachwissenschaftliche Schulung der Lehrer an höheren Schulen können noch als ausreichend angesehen werden. Als Vorbedingung für jede Art von Lehrerbildung wird das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt verlangt. Für die Lehrer der Volksschule, d.h. für die erste und zweite Stufe des Bildungswesens, bewegt sich die Dauer des Studiums noch zwischen 4 und 6 Semestern; doch gilt in den meisten Ländern bereits die sechssemestrige Ausbildung als Mindestforderung. Verschiedenheiten bestehen auch noch in dem Charakter der Lehrerbildungsstätten. Meistens sind es selbständige Hochschulen von beschränkter Größe mit Hochschulverfassung, aber ohne Promotionsrecht. In Hamburg ist das Institut für Lehrerbildung, dem die praktisch-methodische Schulung obliegt, mit der Universität verbunden, so daß dort die wissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen belegt werden können.

In mehreren Ländern erstrebt man eine ähnliche Verbindung der Pädagogischen Hochschulen oder Institute mit den Landesuniversitäten. In Hessen wird ein Gesetzentwurf im Landtag beraten, der eine zentrale Hochschule für die künftigen Volks- und Mittelschullehrer mit allen Rechten, darunter auch dem der Promotion, vorsieht.

Die Frage nach der Ausbildung der Mittelschullehrer, die bisher meist zusätzliche Lehrgänge nach abgelegter erster und zweiter Volksschullehrerprüfung absolvieren mußten, wird z.Zeit noch lebhafter diskutiert als die der Volksschullehrer.

Im Fluß ist auch die Diskussion über die Ausbildung der Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen, von denen die Gewerbelehrer 4 oder 6 Semester an Berufspädagogischen Instituten studieren, während die Handelslehrer nach 6 und neuerdings nach 8 Semestern Studium an einer Wirtschaftshochschule oder an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät einer Universität eine Diplomprüfung ablegen. Für die künftigen Lehrer an allgemeinbildenden höheren Schulen (Gymnasien) findet die fachwissenschaftliche Ausbildung in 2 oder 3 Fächern während mindestens 8, meistens aber 10 und mehr Semestern an der Universität statt. Sie bedarf einer pädagogisch-psychologischen Ergänzung, die in 2jährigen Studienseminaren an den höheren Schulen gegeben wird und mit der 2. oder pädagogischen Prüfung abschließt. Eine ähnliche, wenn auch nicht so intensive Ergänzung nach der pädagogisch-psychologischen Seite schließt sich an die wissenschaftlichen Prüfungen für Volks- und Berufsschullehrer an.

Die Tendenz in allen Ausbildungsarten zielt auf eine Verlängerung und Vertiefung des wissenschaftlichen Studiums und auf eine Verbesserung der praktisch-pädagogischen Vorbereitung. Die künftigen Lehrer an den verschiedenen Schularten werden sich wahrscheinlich weniger durch das Ausmaß als durch die Art ihrer theoretischen und praktischen Ausbildung unterscheiden.

Die Analyse der pädagogischen Situation in der deutschen Bundesrepublik, die sich auf die vier großen Fragenkreise der Verantwortung in der Erziehung, der Anpassung der Schule an das Leben, des Aufbaus des Bildungswesens und des eigentlich Pädagogischen im Leben der Schule erstreckte, hat *zwei Tendenzen* hervortreten lassen, die miteinander ringen: eine *bewahrende* und eine *umgestaltende* Tendenz. Die erstere bemüht sich um die Erhaltung pädagogischer Werte, wie allgemeine Menschen- und Persönlichkeitsbildung, Pflege des Denkens, Erziehung zur sittlichen Verantwortung, aber auch um frühzeitige Auslese für die verschiedenen Lebensberufe unter Berücksichtigung der Anlagen und Neigungen, insbesondere der sog. wissenschaftlichen „Begabungen“.

um auf diese Weise einen differenzierten Leistungsstand zu sichern. Die andere kämpft für das Recht der gleichen Ausbildungsmöglichkeit jeder Anlage und Neigung, Bewertung des Menschen nach seiner Einstellung zur Gemeinschaft, Erprobung und Lenkung der Fähigkeiten in einem längeren Zeitraum statt einmaliger Auslese durch Prüfung, Anpassung des Schulwesens an die Forderungen des Tages. Gemeinsam ist beiden die Einschätzung der freien Persönlichkeit, die Anerkennung der Leistung und die Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft.

Beide Richtungen haben ihre Berechtigung und zugleich ihre Vor- und Nachteile. Das Bestreben muß dahin gehen, ein *Gleichgewicht* zwischen ihnen zu suchen. Das Gleichgewicht wird nicht gefördert durch emotionelle und verallgemeinernde Auslassungen in Wort und Schrift, wohl aber durch sorgfältige Überlegungen und vergleichende Betrachtungen. Nur in einem sachlichen Abwägen der Werte der verschiedenen Erziehungsweisen kann der rechte Weg gefunden werden, um die Jugend für ihre künftigen Aufgaben im Zusammenleben der Menschen vorzubereiten.

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DANS LA RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE

par F. HILKER, Bonn

Pour comprendre la situation pédagogique de la République Fédérale d'Allemagne, qui fait souvent l'objet de sévères critiques dans la presse ou les réunions, il faut tenir compte du fait que, depuis 1945, l'ensemble du système d'éducation est en voie de réorganisation et que l'unification des efforts ne dépend pas des directives d'un ministère fédéral mais de l'accord entre les ministères de l'éducation des divers *Länder*. Les progrès réalisés par l'école peuvent se ranger sous quatre titres :

1. — *La responsabilité de l'éducation*. La toute-puissance de l'État dans le domaine de l'éducation, héritage du 19^{ème} siècle, abolie par la République de Weimar (1919-1933) et rétablie par le régime national-socialiste (1933-1945) cède progressivement la place à une *prise en charge commune par tous les responsables de l'éducation*, parents, communautés idéologiques, organisations professionnelles et instances politiques (communes, État). Ce mouvement se manifeste dans la constitution des *Länder*, les lois scolaires et les mesures administratives. La "Conférence permanente des ministres de l'éducation" (Ständige Konferenz der Kultusminister) favorise la coordination de l'administration et de l'inspection scolaires ; l'opinion publique fait entendre sa voix au sein du "Comité pour l'éducation et la culture" (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen) et d'autres groupements.

2. — *Adaptation de l'école aux transformations de la vie sociale*. L'afflux de millions de réfugiés et d'expulsés et, avec eux, de centaines de milliers d'enfants, a placé devant une tâche difficile les pays déjà éprouvés par la guerre : il fallait, dans le plus bref délai, trouver bâtiments et maîtres pour une jeunesse soumise de 6 à 18

ans à l'obligation scolaire. Aussi, pendant des années, n'a-t-on pu éviter les classes surpeuplées, l'abaissement des horaires et l'enseignement "par roulement". Dans les seules écoles professionnelles le nombre des élèves est passé, entre 1951 et 1955, de 1.728.000 à 2.457.567. Grâce à l'accroissement progressif du nombre des maîtres, les écoles de formation générale peuvent donner de nouveau un enseignement à plein temps et l'on tend, dans les écoles professionnelles à mi-temps, à porter l'horaire hebdomadaire de 6 ou 8 à 12 heures. Des mesures spéciales sont prises dans l'enseignement des mathématiques et des sciences pour répondre à l'importance croissante de la technique.

3. – *L'édification du système scolaire.* Au système à deux degrés en vigueur jusqu'à présent, qui comporte l'école élémentaire commune (4 ou 6 ans) suivi d'un enseignement réparti en trois branches distinctes et qui souvent se recoupent (école primaire + école professionnelle, école moyenne + école technique, école secondaire conduisant, par le baccalauréat, à l'enseignement supérieur) se substitue peu à peu un système à trois degrés: degré élémentaire, école moyenne d'orientation, degré supérieur comportant une différenciation accusée suivant les intérêts pratiques, techniques ou scientifiques (exemples dans la Hesse, la Basse-Saxe et Hambourg). Certaines différences minimales existant dans les écoles moyennes et du degré supérieur ont été supprimées en 1955 grâce à un accord des Ministres-Présidents.

4. – *Les aspects pédagogiques de la vie scolaire.* Le corps enseignant se préoccupe de répondre, grâce à un assouplissement des méthodes aux problèmes pédagogiques que pose la situation présente (maturation plus rapide des jeunes, distractions provenant du monde ambiant, transformation des intérêts); des programmes dépourvus de dogmatisme permettent l'introduction d'activités libres. Des modes d'enseignement nouveaux tel que centres d'intérêts, leçons-types, regroupement autour d'un thème général, au cours du 3ème degré, permettent d'éviter d'un côté la surcharge et de l'autre des lacunes dans la culture. Par ailleurs, la gratuité de l'enseignement et de l'équipement scolaire, la participation des élèves à l'administration et les tentatives faites dans de grandes villes pour transformer l'école en demi-internat, ce sont là autant d'initiatives touchant à l'organisation et qui ont leur effet sur la structure pédagogique de l'école. Il faut y joindre enfin les efforts faits pour approfondir et améliorer la formation des maîtres qui possède maintenant, pour toutes les catégories, le niveau d'un enseignement supérieur.

Dans la situation pédagogique actuelle deux tendances se manifestent: l'une qui cherche à sauvegarder, dans toute son ampleur, la tradition pédagogique, l'autre soucieuse d'une adaptation aux exigences du présent. Toutes deux sont justifiées. L'effort doit viser à trouver entre elles un équilibre.

THE SITUATION OF EDUCATION IN THE GERMAN FEDERAL REPUBLIC

by F. HILKER, Bonn

The situation of education in the German Federal Republic, which is often severely criticized in the press and at meetings, must be judged from the point of view that, since 1945, the whole educational system has been in process of reorganisation. Uniformity of development is not being achieved by direction from a central Ministry, but by agreement between the several Ministers of Education of the German Länder. The progressive development of school systems is dealt with in four fields.

1. — *Responsibility in Education.* The idea of the all-powerful State in education, inherited from the 19th century, abolished during the Weimar Republic (1919–1933) but re-established under national socialism (1933–1945), is slowly yielding to the conception of a common effort of all those concerned with education, namely parents, Churches, political parties, professional organisations and responsible authorities (local and national). This movement is shown in the constitutions of the Länder, in school legislation and in administrative arrangements. The Standing Conference of Ministers of Education (of the Länder) serves to co-ordinate school administration and inspection; public opinion finds its expression in the Committee for Education and Culture (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen) and in other authoritative bodies.

2. — *Adaptation of Schools to Changes in Social Life.* The influx of millions of refugees and displaced persons, with hundreds of thousands of children has been a difficult task for a country already suffering from the after-effects of war, involving the need to find room and teachers for pupils who are subject to compulsory school attendance from the age 6 to 18. This was for years only made possible by overcrowded classes, reduction of the number of lessons per week, and working in shifts. In the vocational schools alone the number of pupils between 1951 and 1955 rose from 1,728,000 to 2,457,567. As a result of the progressive increase in the number of teachers, schools giving a general education can again offer a full curriculum, and there is a tendency for the part-time vocational schools to increase their weekly lessons from 6 or 8 hours to 12 hours. The growing importance of technology is being met by special measures in the education given in mathematics and the natural sciences.

3. — *Development of School Systems.* In place of the former two-tier system, which consisted of a common elementary school (4–6 years), followed by education divided into three distinct branches which often overlapped (primary school + vocational school, middle school + technical school, secondary school leading by way of the Abitur examination to higher education), a system with three tiers has been gradually substituted: primary level; middle school in which differentiation first becomes apparent; and higher level with marked differentiation according to practical, technological or scientific interest (examples are given from Hesse, Lower Saxony and Hamburg). Some insignificant differences in the Länder in the middle school and secondary school systems have been done away with in 1955 through agreement between the Ministers of the Länder.

4. - *The Educational Tasks of School Life.* The teaching profession is endeavouring to meet the educational problems which present-day life presents (more rapid maturation of young people, distraction of the modern world, changed interests) by flexible methods; by school education free from dogmatism, which enables the introduction of freely planned timetables. New methods of teaching, such as 'centres of interest', 'example methods', and project and topic methods used in the higher classes, protect the pupils on the one hand from overloading of their curriculum and on the other, from suffering gaps in their knowledge. Besides, free education and free equipment, school self-government, and experiments in bigger towns to make the schools 'full-day' schools, are other organisational means towards the development of the school systems. Finally one must add the efforts which are being made to deepen and improve the training of teachers, which is now taking place at University level for all kinds of teachers.

In the present situation of education two tendencies are apparent: one, that the traditional form of education should be preserved in all its wide range; the other, an aim towards adaptation to the demands of modern life. Both tendencies are justified, and the aim must be to maintain a balance between them.

THE SITUATION OF EDUCATION IN THE GERMAN FEDERAL REPUBLIC

by F. HILKER, Bonn

The situation of education in the German Federal Republic, which is often severely criticized in the press and at meetings, must be judged from the point of view that, since 1945, the whole educational system has been in process of reorganisation. Uniformity of development is not being achieved by direction from a central Ministry, but by agreement between the several Ministers of Education of the German Länder. The progressive development of school systems is dealt with in four fields.

1. — *Responsibility in Education.* The idea of the all-powerful State in education, inherited from the 19th century, abolished during the Weimar Republic (1919–1933) but re-established under national socialism (1933–1945), is slowly yielding to the conception of a common effort of all those concerned with education, namely parents, Churches, political parties, professional organisations and responsible authorities (local and national). This movement is shown in the constitutions of the Länder, in school legislation and in administrative arrangements. The Standing Conference of Ministers of Education (of the Länder) serves to co-ordinate school administration and inspection; public opinion finds its expression in the Committee for Education and Culture (Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen) and in other authoritative bodies.

2. — *Adaptation of Schools to Changes in Social Life.* The influx of millions of refugees and displaced persons, with hundreds of thousands of children has been a difficult task for a country already suffering from the after-effects of war, involving the need to find room and teachers for pupils who are subject to compulsory school attendance from the age 6 to 18. This was for years only made possible by overcrowded classes, reduction of the number of lessons per week, and working in shifts. In the vocational schools alone the number of pupils between 1951 and 1955 rose from 1,728,000 to 2,457,567. As a result of the progressive increase in the number of teachers, schools giving a general education can again offer a full curriculum, and there is a tendency for the part-time vocational schools to increase their weekly lessons from 6 or 8 hours to 12 hours. The growing importance of technology is being met by special measures in the education given in mathematics and the natural sciences.

3. — *Development of School Systems.* In place of the former two-tier system, which consisted of a common elementary school (4–6 years), followed by education divided into three distinct branches which often overlapped (primary school + vocational school, middle school + technical school, secondary school leading by way of the Abitur examination to higher education), a system with three tiers has been gradually substituted: primary level; middle school in which differentiation first becomes apparent; and higher level with marked differentiation according to practical, technological or scientific interest (examples are given from Hesse, Lower Saxony and Hamburg). Some insignificant differences in the Länder in the middle school and secondary school systems have been done away with in 1955 through agreement between the Ministers of the Länder.

4. – *The Educational Tasks of School Life.* The teaching profession is endeavouring to meet the educational problems which present-day life presents (more rapid maturation of young people, distraction of the modern world, changed interests) by flexible methods; by school education free from dogmatism, which enables the introduction of freely planned timetables. New methods of teaching, such as 'centres of interest', 'example methods', and project and topic methods used in the higher classes, protect the pupils on the one hand from overloading of their curriculum and, on the other, from suffering gaps in their knowledge. Besides, free education and free equipment, school self-government, and experiments in bigger towns to make the schools 'full-day' schools, are other organisational means towards the development of the school systems. Finally one must add the efforts which are being made to deepen and improve the training of teachers, which is now taking place at University level for all kinds of teachers.

In the present situation of education two tendencies are apparent: one, that the traditional form of education should be preserved in all its wide range; the other, an aim towards adaptation to the demands of modern life. Both tendencies are justified, and the aim must be to maintain a balance between them.

L'IMPORTANCE PÉDAGOGIQUE DES COLONIES DE VACANCES

par H. LABORDE, Paris

Les colonies de vacances connaissent en divers pays un développement considérable. Leur importance sur le plan proprement pédagogique est aujourd'hui reconnue. Grâce à leur cadre et à leur recrutement, elles constituent parfois un véritable laboratoire d'application de méthodes actives ¹⁾.

Au sens strict du terme, la colonie de vacances peut être définie comme une oeuvre de vacances collectives qui reçoit, dans un milieu aménagé à cet effet, un groupe d'enfants normaux âgés de 6 à 14 ans, pour des périodes d'étendue variable pendant les congés scolaires.

La collectivité ainsi constituée répond à des besoins divers, santé, hygiène, éducation, étroitement confondus aujourd'hui dans une égale sollicitude. Il n'en a pas toujours été ainsi.

Les colonies de vacances apparaissent, à leur début, dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, comme une tentative d'apporter une solution satisfaisante à certains problèmes de caractère social ou sanitaire. Dès les premières expériences des éducateurs hardis, comme le pasteur suisse BION, prévoyaient le rôle que les colonies de vacances devaient un jour jouer dans l'éducation des enfants, à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent. Mais, pendant une longue période les oeuvres allaient être réservées à des enfants de milieux pauvres, mis, pour quelques jours, à l'abri de la misère, de la faim, de la promiscuité des taudis et de la rue.

Mais peu à peu, les colonies de vacances affirmaient, par leur succès croissant, leur extension géographique, d'autres qualités que celle de réduire les risques de maladie et de les prévenir. Leur contribution à l'éducation des enfants s'élargissait, débordant les catégories particulières, pour étendre ses bienfaits à tous les milieux. Les méthodes qu'elles employaient se dégageaient de l'empirisme des premiers essais pour atteindre à l'originalité et à la précision. Leurs progrès, longtemps considérés comme soumis à l'influence d'événements politiques, de faits sociaux, se libéraient des contingences extérieures et se justifiaient par les qualités propres de l'oeuvre. En plus des bienfaits qu'elle apporte aux enfants, la colonie de vacances contribue aux progrès des méthodes

¹⁾ Une rencontre internationale d'experts réunissant 20 délégués de 13 pays a examiné, du 8 au 13 avril 1957, à l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation à Hambourg, les problèmes pédagogiques propres aux colonies de vacances. Un rapport rédigé par l'auteur de cet article paraîtra dans les prochains mois en français, anglais et allemand.

pédagogiques dont elle est souvent le banc d'essai. Dans un certain nombre de pays, elle donne à la formation des maîtres, trop souvent théorique, des bases concrètes et pratiques. Elle est l'occasion de découvertes et d'observations que la famille et l'école ne permettent pas toujours.

L'importance du rôle que jouent les colonies de vacances dans l'éducation des enfants n'est plus sérieusement discutée aujourd'hui. Les oeuvres se multiplient dans tous les pays du monde. Créées il y a près d'un siècle pour les enfants des grands centres urbains et ouvriers, on les trouve maintenant dans les savanes du Soudan et sur les plateaux de Madagascar.

Leur développement est très irrégulier d'un pays à l'autre. C'est qu'il est lié étroitement à la situation économique et sociale, au régime scolaire, au climat, à la répartition de la population entre les campagnes et les villes, ... etc. La législation sociale est un facteur important de leur extension. En France, par exemple, la participation des Caisses d'Allocations Familiales au financement des oeuvres de vacances a puissamment contribué à leur création – de même que celle des Comités d'entreprises.

Le régime scolaire a une influence souvent déterminante. La durée des vacances et particulièrement des vacances d'été rend nécessaire l'ouverture d'un nombre plus ou moins grand de centres ou de camps.

L'organisation administrative a des incidences qui ne sont pas moins importantes. L'existence d'une direction nationale – dans le cadre d'un ministère d'Etat – qui établit une réglementation des colonies de vacances, assure leur contrôle, distribue des subventions, donne aux oeuvres une plus grande sécurité et des moyens d'action.

LES COLONIES DE VACANCES ET LA SANTÉ DES ENFANTS

L'on reconnaît unanimement que la colonie de vacances joue un rôle important dans le développement physique de l'enfant.

Certains, cependant, estiment que les colonies de vacances sont faites, avant tout, pour des enfants débiles ou caractériels ou appartenant à des milieux défavorisés. Ils doutent que la vie collective convienne à des enfants dits normaux et citent le cas de fugues. Ils préfèrent à la formule des colonies de vacances celle du placement familial.

Cependant quelques cas particuliers ne sauraient faire oublier les services incontestables que rendent les colonies de vacances à travers le monde et qui sont confirmés par de nombreux témoignages. Le placement

familial a ses mérites, mais il ne répond pas aux mêmes besoins et aux mêmes exigences que les colonies.

Pendant longtemps, les colonies de vacances ne semblaient faites que pour assurer ou préserver la santé physique des enfants. On mesurait la qualité de leurs services à l'augmentation de poids des enfants.

Ces exigences restent justes. Le but des colonies est avant tout de procurer aux enfants l'occasion de vacances saines et heureuses et d'une détente qui rétablisse un équilibre nerveux trop souvent compromis par les fatigues de l'année. Encore convient-il de définir avec précision ce que l'on entend par repos. Il n'est pas toujours juste de mesurer le bénéfice d'une colonie à l'augmentation de poids. Encore faudrait-il connaître, pour en bien juger, l'enfant intéressé, ses antécédents de santé, l'évolution de sa croissance. Ce qui est vrai pour lui, est faux pour d'autres.

Il ne faut pas méconnaître le besoin d'activité des enfants, qui est un élément de progrès. A l'enfant contraint à la passivité par les conditions de la vie moderne, la colonie de vacances apporte l'occasion de retrouver des formes plus naturelles de vie, de faire l'essai de ses possibilités physiques.

Une vie régulière, une nourriture saine, un sommeil calme sont des conditions de l'équilibre nerveux. Les activités, le plaisir que les enfants en tirent ne sont pas moins utiles à le rétablir ou à le créer.

Il ne faut pas séparer la santé des autres bénéfices de la colonie de vacances. La sociologie pédagogique a démontré que le développement des enfants était fonction, moins de l'influence d'éléments isolés, que du milieu tout entier.

Physique et psychique sont étroitement liés. Dire que la colonie de vacances est un facteur de socialisation c'est définir une étape, peut-être décisive, du développement des enfants, enrichis et fortifiés par les larges possibilités de contact qui leur sont offertes.

Un des grands mérites des colonies de vacances c'est que l'enfant y vit dans un milieu fait pour lui. Ce milieu propose à des enfants normaux des activités normales dont la pratique est à la fois le signe et la condition de son équilibre et de sa santé.

Il serait injuste de dire qu'il ne sert qu'à une sorte de restauration physique, au sens étroit du terme. Son apport est plus large: il permet l'épanouissement des enfants en éveillant leurs intérêts, en répondant, par des activités adaptées, à leurs besoins de découverte et d'aventure.

Les activités doivent être conçues pour cette fin. Un enfant qui vient de passer neuf mois dans les contraintes de la vie moderne et de l'école, doit connaître une atmosphère plus libre pendant les vacances. Le programme des activités doit tenir compte, comme nous le verrons plus loin, de la

diversité des intérêts. Certains enfants ont besoin de plus de repos que d'autres. La difficulté sera de concilier les exigences de la vie collective et ces besoins particuliers.

Le contrôle médical en colonie de vacances.

Dans de nombreux pays, le contrôle médical des colonies de vacances est assuré par l'administration de la Santé. Un examen médical des enfants et des cadres y est exigé avant le départ en colonie. Une fiche médicale recueille les observations relevées pendant la colonie et les résultats de l'examen fait à la fin du séjour. L'inspection médicale s'exerce tant avant que pendant la colonie. Elle porte aussi bien sur l'état des enfants que sur les conditions d'hygiène des locaux, la qualité de l'eau, la salubrité des lieux, ... etc.

La responsabilité.

Le problème de la responsabilité est surtout posé dans le cas d'accidents. Il faut se défendre contre la hantise du risque qui pourrait paralyser nos initiatives et étouffer l'activité des enfants. La responsabilité des cadres de colonie de vacances est du même ordre que celle des parents ou des maîtres de l'enseignement. Elle est avant tout morale et elle exige de nous beaucoup de vigilance et de précautions. La négligence de mesures normales de sécurité ne saurait être excusable, même si la loi dégageait notre responsabilité.

Dans la plupart des pays, l'assurance couvre les risques matériels.

Il est souhaité qu'une étude ultérieure de législation comparée soit faite des diverses interprétations légales de la responsabilité des cadres en colonie de vacances. Ce serait là, semble-t-il, un travail extrêmement utile que l'U.N.E.S.C.O. pourrait entreprendre et dont les conclusions pourraient suggérer d'utiles réformes au législateur.

STRUCTURE DES COLONIES DE VACANCES

Les effectifs.

Il convient de noter l'extrême variabilité des effectifs, d'un pays à l'autre. Dans certains pays, comme l'Autriche, les camps et les colonies de vacances ne reçoivent guère, en moyenne, plus de cinquante enfants, par séjour. Dans d'autres, comme l'Italie, on trouve encore des colonies qui rassemblent 1.000, 1.500 enfants. Ces énormes concentrations correspondent à des politiques de prestige heureusement abandonnées aujourd'hui. Les facilités offertes par des bâtiments construits à grands frais, les habitudes prises expliquent la survivance de formes incompatibles avec notre conception des vacances et nos exigences d'éducateurs.

L'on s'accorde à penser que les objectifs des colonies de vacances sont plus sûrement atteints dans des oeuvres plus modestes. Au-dessus de 150 enfants, si l'on n'y prend garde, la collectivité devient lourde et contraignante. Elle risque de diminuer l'individu, d'étouffer son originalité, par le recours à une discipline autoritaire et impersonnelle. Elle n'offre pas toujours des conditions favorables au repos des enfants.

Au-delà de 150 enfants, il est recommandé de fragmenter l'effectif total en sous-colonies qui ne devraient pas réunir plus de 100 enfants. Chacune de ces sous-colonies doit avoir une autonomie réelle: indépendance des locaux, liberté des programmes, encadrement particulier.

Il faut cependant distinguer entre le camp scolaire de type anglais et les colonies de vacances. En Grande Bretagne, les camps reçoivent généralement des professeurs et leurs élèves. La communauté scolaire pré-existe à la collectivité de vacances. Les groupes sont déjà constitués et leur homogénéité assurée. Dans les colonies de vacances, les enfants ne se connaissent pas et ne connaissent pas leurs moniteurs. Il est indispensable de les répartir en petits groupes où ils trouveront plus rapidement amitié et sécurité.

Composition des groupes.

Cette répartition est faite, dans plusieurs pays, en France comme aux U.S.A., par exemple, avant l'arrivée des enfants. Elle ne peut être qu'empirique bien qu'établie sur les renseignements donnés par les parents, l'école, les services sociaux. Les premiers jours, le directeur et les moniteurs surveillent le comportement des enfants dans la vie collective et les activités et procèdent aux transferts souhaitables en tenant compte des réactions observées.

Ces groupes sont généralement constitués selon le principe de l'homogénéité physique et de l'homogénéité d'âge.

A cette formule du groupement horizontal on oppose parfois celle du groupement vertical qui consiste à réunir des enfants d'âges différents. On a cité l'exemple des villages d'enfants où huit enfants d'âge variable forment une famille, où les grands sont chargés de veiller sur les petits, de les aider, d'en prendre soin. Il est difficile de comparer deux institutions aussi différentes que les villages d'enfants et les colonies de vacances. Tant à cause du recrutement des enfants que de leur situation et de la durée de leur séjour, il est souhaitable que soient reconstitués, dans le village, le caractère et l'atmosphère de la vie familiale. Il n'en est pas de même dans les colonies de vacances plus courtes et d'objectifs plus modestes. Nous y craignons de voir, dans des groupes d'âges différents, les moins développés devenir les victimes des plus forts. D'autre

part, les grands, chargés de responsabilités auxquelles il ne sont pas toujours préparés, peuvent être sacrifiés au service des plus petits. Leurs vacances risquent d'être compromises dans le souci de responsabilités trop lourdes pour eux.

Mixité.

Ce problème est très débattu et les solutions proposées varient d'un pays à l'autre. Dans certains pays (Grande Bretagne, Norvège, Suède, Autriche, Yougoslavie, Allemagne, ... etc.), la coéducation est un des principes essentiels de l'organisation scolaire. Elle s'étend, en général, tout naturellement aux colonies de vacances de ces pays. Pourtant, les colonies de vacances mixtes sont rares en Suisse.

Dans d'autres pays, comme la France, où la coéducation est l'exception à l'école, les colonies de vacances sont souvent mixtes, au moins jusqu'à 12 ans. En Italie, la coéducation est évitée tant à l'école qu'à la colonie.

L'on reconnaît généralement la valeur éducative des expériences de coéducation en colonie de vacances. Les difficultés, parfois relevées, s'expliquent le plus souvent par la méfiance et les maladresses des adultes. Les dangers en sont, aussi, exagérément grossis. La mixité peut être réalisée, dans une première étape, sous la forme de travaux et de jeux en commun. Elle peut être étendue à la vie collective dans son ensemble, si l'on dispose d'éducateurs expérimentés et de locaux appropriés.

Brassage.

Chacun s'accorde à reconnaître l'importance pédagogique et sociale du brassage. Pourtant, dans la pratique, les colonies de vacances sont encore, dans bien des cas, réservées à des catégories particulières. Ce fait s'explique par le caractère même des organisations qui les créent et qui les gèrent.

Les colonies peuvent être ouvertes par des églises, des partis politiques, des entreprises. Celles-là seront ouvertes en principe à des enfants catholiques ou protestants, celles-ci à des enfants de métallurgistes ou de mineurs.

On peut souhaiter que, sans exclusive et dans le plus grand respect des consciences, les oeuvres mêlent étroitement les milieux de travail, les confessions et les groupes sociaux. Dans un grand nombre de pays, les colonies de vacances répondent à ce vœu, quelles soient organisées par les communes, les écoles, les services sociaux, les institutions d'Etat, les mouvements éducatifs, ... etc.

Il est à noter que les colonies d'entreprises, très répandues en France et

L'on s'accorde à penser que les objectifs des colonies de vacances sont plus sûrement atteints dans des oeuvres plus modestes. Au-dessus de 150 enfants, si l'on n'y prend garde, la collectivité devient lourde et contraignante. Elle risque de diminuer l'individu, d'étouffer son originalité, par le recours à une discipline autoritaire et impersonnelle. Elle n'offre pas toujours des conditions favorables au repos des enfants.

Au-delà de 150 enfants, il est recommandé de fragmenter l'effectif total en sous-colonies qui ne devraient pas réunir plus de 100 enfants. Chacune de ces sous-colonies doit avoir une autonomie réelle: indépendance des locaux, liberté des programmes, encadrement particulier.

Il faut cependant distinguer entre le camp scolaire de type anglais et les colonies de vacances. En Grande Bretagne, les camps reçoivent généralement des professeurs et leurs élèves. La communauté scolaire pré-existe à la collectivité de vacances. Les groupes sont déjà constitués et leur homogénéité assurée. Dans les colonies de vacances, les enfants ne se connaissent pas et ne connaissent pas leurs moniteurs. Il est indispensable de les répartir en petits groupes où ils trouveront plus rapidement amitié et sécurité.

Composition des groupes.

Cette répartition est faite, dans plusieurs pays, en France comme aux U.S.A., par exemple, avant l'arrivée des enfants. Elle ne peut être qu'empirique bien qu'établie sur les renseignements donnés par les parents, l'école, les services sociaux. Les premiers jours, le directeur et les moniteurs surveillent le comportement des enfants dans la vie collective et les activités et procèdent aux transferts souhaitables en tenant compte des réactions observées.

Ces groupes sont généralement constitués selon le principe de l'homogénéité physique et de l'homogénéité d'âge.

A cette formule du groupement horizontal on oppose parfois celle du groupement vertical qui consiste à réunir des enfants d'âges différents. On a cité l'exemple des villages d'enfants où huit enfants d'âge variable forment une famille, où les grands sont chargés de veiller sur les petits, de les aider, d'en prendre soin. Il est difficile de comparer deux institutions aussi différentes que les villages d'enfants et les colonies de vacances. Tant à cause du recrutement des enfants que de leur situation et de la durée de leur séjour, il est souhaitable que soient reconstitués, dans le village, le caractère et l'atmosphère de la vie familiale. Il n'en est pas de même dans les colonies de vacances plus courtes et d'objectifs plus modestes. Nous y craignons de voir, dans des groupes d'âges différents, les moins développés devenir les victimes des plus forts. D'autre

part, les grands, chargés de responsabilités auxquelles il ne sont pas toujours préparés, peuvent être sacrifiés au service des plus petits. Leurs vacances risquent d'être compromises dans le souci de responsabilités trop lourdes pour eux.

Mixité.

Ce problème est très débattu et les solutions proposées varient d'un pays à l'autre. Dans certains pays (Grande Bretagne, Norvège, Suède, Autriche, Yougoslavie, Allemagne, ... etc.), la coéducation est un des principes essentiels de l'organisation scolaire. Elle s'étend, en général, tout naturellement aux colonies de vacances de ces pays. Pourtant, les colonies de vacances mixtes sont rares en Suisse.

Dans d'autres pays, comme la France, où la coéducation est l'exception à l'école, les colonies de vacances sont souvent mixtes, au moins jusqu'à 12 ans. En Italie, la coéducation est évitée tant à l'école qu'à la colonie.

L'on reconnaît généralement la valeur éducative des expériences de coéducation en colonie de vacances. Les difficultés, parfois relevées, s'expliquent le plus souvent par la méfiance et les maladroites des adultes. Les dangers en sont, aussi, exagérément grossis. La mixité peut être réalisée, dans une première étape, sous la forme de travaux et de jeux en commun. Elle peut être étendue à la vie collective dans son ensemble, si l'on dispose d'éducateurs expérimentés et de locaux appropriés.

Brassage.

Chacun s'accorde à reconnaître l'importance pédagogique et sociale du brassage. Pourtant, dans la pratique, les colonies de vacances sont encore, dans bien des cas, réservées à des catégories particulières. Ce fait s'explique par le caractère même des organisations qui les créent et qui les gèrent.

Les colonies peuvent être ouvertes par des églises, des partis politiques, des entreprises. Celles-là seront ouvertes en principe à des enfants catholiques ou protestants, celles-ci à des enfants de métallurgistes ou de mineurs.

On peut souhaiter que, sans exclusive et dans le plus grand respect des consciences, les oeuvres mêlent étroitement les milieux de travail, les confessions et les groupes sociaux. Dans un grand nombre de pays, les colonies de vacances répondent à ce vœu, quelles soient organisées par les communes, les écoles, les services sociaux, les institutions d'Etat, les mouvements éducatifs, ... etc.

Il est à noter que les colonies d'entreprises, très répandues en France et

en Italie, s'efforcent de réaliser un brassage social aussi large que possible en réunissant, dans une même collectivité, les enfants de familles modestes et de familles plus aisées. Leur but est atteint quand les enfants des cadres de direction sont mêlés aux enfants des manoeuvres et des ouvriers.

Si le brassage des enfants, en colonie de vacances, est désirable, celui des moniteurs ne l'est pas moins. Il faut espérer que des facilités accordées aux salariés permettront à de jeunes ouvriers et employés de participer avec les étudiants à l'encadrement des colonies de vacances. Ces diverses catégories de jeunes, que la vie sépare trop souvent, apprendraient à se connaître et à s'apprécier, dans la pratique de responsabilités et de travaux communs.

ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Le but des colonies de vacances est d'assurer aux enfants des loisirs sains et heureux. Cette donnée commande l'étude de tous les problèmes d'organisation: choix d'un lieu favorable aux vacances, architecture, agencement des locaux, programme d'activités, horaires, ... etc. Cette étude doit être faite avec beaucoup de soins. La préparation de vacances joyeuses et libres pour les enfants exige des adultes qui en sont responsables beaucoup de travail et de soins. Les questions posées sont difficiles et complexes.

1) Nous devons résoudre d'abord l'apparente contradiction qui oppose parfois collectivité et liberté individuelle. L'idée de vacances exclut l'idée de contrainte. Mais la liberté dans le désordre est illusoire et des règles de vie sont indispensables à toute collectivité.

L'horaire doit être assez souple, mais il doit être sérieusement conçu comme un cadre de sécurité pour les enfants. On connaît d'intéressantes expériences faites en Autriche et en France, de réveil individualisé. Dans la mesure où elles ont été réussies, elles ont donné aux enfants plus de liberté. Mais elles ne sont souhaitables et possibles que dans des conditions particulières qui tiennent à l'organisation générale de la colonie et à l'expérience des cadres.

Chacun s'accorde à reconnaître que la colonie de vacances peut être une occasion favorable d'apprentissage de la liberté, qu'elle doit développer le goût de l'initiative personnelle, le sens de la responsabilité. La collectivité, quelles que soient ses exigences, ne doit pas limiter cette initiative, étouffer cette responsabilité. Aussi faut-il étudier soigneusement des problèmes aussi divers que le temps libre à la colonie, que la participation des enfants aux services matériels, que leur intervention

dans l'élaboration des programmes et le fonctionnement général de la collectivité. Leur solution exige du bon sens et de la sincérité.

L'accord est général sur la participation des enfants aux tâches matérielles, à condition que l'on tienne compte de l'âge et des forces réelles de ces enfants. De même pour les responsabilités de caractère moral ou social que l'on peut être tenté de leur donner. Il faut se garder de leur déléguer des pouvoirs illusoires et de les charger de nos propres responsabilités et de nos propres devoirs.

2) La discipline est, avant tout, un problème d'organisation de la collectivité. Elle doit comporter aussi peu d'interdictions que possible. Ces interdictions doivent être indiquées avec clarté au début de la colonie. N'oublions pas que la sécurité est faite de connaissances précises, d'informations parfaitement comprises.

La colonie de vacances prend en charge, pour un temps, la vie totale des enfants. Les soucis éducatifs devront marquer autant que le programme d'activités, l'organisation matérielle dont les leçons concrètes sont parfois plus efficaces que les avertissements et les conseils des éducateurs.

La discipline dépend aussi de la qualité et de la simplicité des rapports entre les adultes et les enfants. De là, l'importance de l'attitude des moniteurs. Ils ont trop souvent tendance à reproduire la discipline qui leur a été imposée dans leur enfance. Le rôle du directeur est de les orienter (réunions fréquentes des moniteurs). Il faut insister sur l'atmosphère de confiance indispensable à l'épanouissement des enfants. Cette atmosphère doit être égale. Le calme et la mesure des responsables sont des éléments essentiels de l'ordre.

3) Les vacances ne sont pas une période d'inaction. L'activité, sous des formes diverses, est un élément de la joie des enfants et une condition de leur progrès. Par là, elle contribue, quand elle est bien conduite, à l'équilibre de la collectivité.

Les activités.

Les activités doivent être conçues et ordonnées en fonction des buts propres à la colonie de vacances. La transposition des méthodes scolaires, faite maladroitement, peut déformer nos intentions.

Les colonies de vacances doivent répondre au besoin d'activité trop souvent contrarié par les conditions de vie actuelles. Les enfants des grandes villes ont besoin d'espace. Comme tous leurs camarades d'autres milieux, ils ont besoin de jeux, de mouvement. La colonie de vacances doit leur donner la plus grande liberté d'action possible.

Les activités doivent être conçues pour atteindre les intérêts les plus variés. On peut les répartir en :

- activités de jeux (dosés pour éviter la fatigue)
- activités de contact avec le milieu
- activités liées à la vie quotidienne: aménagement, cuisine, bricolage, services, ... etc.
- activités à tendance artistique: modelage, dessin, vannerie, ... etc.
- activités d'expression: marionnettes, jeux dramatiques, ... etc.
- activités propres à la vie collective; chant
- activités calmes: lecture, promenade, ... etc.
- activités spontanées, imprévues dont le moniteur doit tirer parti
- activités individuelles: hobbies dont il faut encourager la pratique.

RELATIONS ENTRE LES COLONIES DE VACANCES, LA FAMILLE, L'ECOLE

Nous nous contenterons d'exposer ce problème en termes généraux.

- Est-il souhaitable que les familles soient associées à la préparation et au fonctionnement des colonies?
- Les colonies de vacances permettent-elles d'exercer une influence éducative sur les parents?
- L'expérience des colonies de vacances a-t-elle une répercussion notable sur la vie de l'école et ses méthodes pédagogiques?

1) Sur ce premier point, nous pouvons difficilement répondre, car nous manquons d'éléments d'appréciation. Jusqu'à maintenant, les parents ne sont pas véritablement associés à la préparation et à la gestion de nos colonies. Sans doute, ils s'intéressent à l'oeuvre qui accueille leurs enfants. Dans tous les pays, on relève des manifestations diverses de cet intérêt: réunions avant et après la colonie, informations apportées aux parents par le journal de la colonie, visites à la colonie.

Le succès des colonies de vacances, leur crédit dans l'opinion publique rendent souhaitable et possible la collaboration des parents. Aux responsables d'en trouver, dans l'expérience pratique, les formes les plus utiles.

2) Les colonies doivent être l'occasion d'une influence éducative sur les parents. Cette influence est difficile à évaluer. Elle varie avec de nombreux facteurs: niveau de l'éducation familiale, genre de vie, ... etc. Elle s'exercera d'autant mieux que des relations directes pourront s'établir entre les parents et les éducateurs.

3) La répercussion de l'expérience des colonies sur l'école est plus nettement établie. Cela tient d'abord à ce que les directeurs de colonies de vacances sont encore en majorité des membres de l'enseignement. Leurs témoignages, dans tous les pays, sont unanimes à reconnaître

les bénéfices qu'ils ont tirés de leurs expériences en colonie: meilleure appréciation des rapports avec les enfants, connaissance plus sûre des enfants, de leur psychologie, de leurs intérêts, de leurs besoins.

Pour beaucoup de maîtres, la colonie de vacances permet d'appliquer dans des conditions favorables de libre initiative, des idées pédagogiques encore trop abstraites: motivation des activités, adaptation des programmes et des techniques aux données psychologiques, expression libre ... etc.

Dans certains pays, pendant longtemps, c'est l'école qui a profondément marqué de ses méthodes et de ses habitudes, la colonie de vacances. Nous avons connu des colonies où les activités étaient alourdies d'intentions didactiques, où la discipline utilisait l'arsenal des contraintes et des punitions traditionnelles. Depuis quelques années, on assiste au phénomène inverse. Les méthodes scholastiques disparaissent des colonies et les maîtres qui les employaient transportent dans leurs classes l'esprit d'initiative, la souplesse des méthodes, la qualité des rapports humains dont ils ont découvert la valeur dans leurs vacances avec les enfants.

Il serait dangereux d'établir des oppositions entre les colonies de vacances, la famille et l'école par des comparaisons de pure forme. Chacune de ces cellules a ses caractères propres qu'il faut se garder de réduire dans une formule uniforme. Quand nous définissons les bénéfices que la colonie apporte à l'enfant, nous ne faisons pas le procès de la famille ou de l'école.

Il est souhaitable que des liens unissent école, famille et colonie. L'unité de l'éducation indispensable à l'harmonieux développement des enfants ne peut qu'y gagner.

LA FORMATION DES CADRES

Il est incontestable qu'une préparation sérieuse des cadres à leur tâche est une garantie de qualité des oeuvres et un des éléments les plus importants de leur succès. La direction d'un groupe d'enfants en vacances est une charge difficile. Elle impose une formation spécialisée que les membres de l'enseignement eux-mêmes, ont intérêt à suivre. Les formes et les méthodes de cette formation sont très variables d'un pays à l'autre.

- *Allemagne:*

Les cadres de colonies de vacances sont généralement composés d'instituteurs, de jardinières d'enfants, de membres des mouvements de jeunesse. Il n'y a pas de formation à proprement parler, mais une préparation du travail est faite par les oeuvres de vacances elles-mêmes.

-Hollande:

Les vacances d'été sont courtes, aussi les membres de l'enseignement sont peu disponibles. Le personnel d'encadrement des camps et colonies est fourni par les mouvements de jeunesse et les organismes sociaux. Les colonies d'écoles sont dirigées par des instituteurs. Il n'existe pas de formation spéciale.

- U.S.A.

Des cours de formation pour les moniteurs de camps ont lieu dans les Universités. La participation à l'encadrement d'un camp choisi sert d'épreuve pratique. L'ensemble de cette formation théorique et pratique est sanctionné par un diplôme.

- U.R.S.S.:

La sélection du personnel administratif des camps est faite parmi les personnes qui ont l'expérience de l'éducation des enfants: membres du Komsomol, étudiants, instituteurs, professeurs, ... etc. La formation de ce personnel est faite en avril, mai, de chaque année sous forme de séminaires et d'exercices de camp pratiques.

Grande Bretagne:

Une grande partie de l'encadrement des camps est composée de membres de l'enseignement. Les associations organisent souvent des cours de formation pour leurs moniteurs. D'autres se contentent de réunir leurs responsables avant et après le camp. Le ministère ouvre un certain nombre de sessions sur la vie de camp, les techniques, ... etc. Les "girls guides" qui dirigent les camps de l'association suivent une semaine de préparation et participent à un camp d'hiver où elles reçoivent une formation théorique et pratique. Après cette formation, les guides dirigent un camp sous le contrôle d'une personne qualifiée. Après trois camps réussis, la cheftaine reçoit un certificat qui lui permet de diriger seule. Le certificat est renouvelé chaque année.

- France:

La formation est confiée à quatre organisations privées agréées par le Ministère de l'Education Nationale. Elle est faite sous forme de stages de huit jours au moins, en internat. Un diplôme d'Etat est délivré aux moniteurs ou aux directeurs qui ont satisfait aux conditions suivantes: avoir suivi un stage, avoir effectué un travail pratique en colonie de vacances, avoir passé avec succès les épreuves d'un examen écrit.

En 1956: 1.521 personnes se sont présentées à l'examen de directeur de colonie de vacances; 19.708 personnes se sont présentées à l'examen de moniteur de colonie de vacances.

- *Belgique:*

Des stages de formation semblables à ceux des Centres d'Entraînement français sont ouverts en Belgique depuis plus de dix ans. Un diplôme d'Etat est à l'étude au Ministère de l'Education Nationale.

L'on constate que la majorité du personnel éducatif des colonies de vacances est composée de membres de l'enseignement. Il serait hautement souhaitable que des facilités soient accordées aux salariés - ouvriers, employés, responsables de services sociaux - pour suivre des stages de formation et participer à l'encadrement des colonies de vacances.

Si elles sont dotées d'un équipement satisfaisant et d'un personnel suffisamment qualifié, les colonies de vacances peuvent jouer un rôle important dans le développement de l'enfant. Les responsables, quand ils sont membres du corps enseignant, peuvent y trouver l'occasion de renouveler leur esprit pédagogique et leurs méthodes. Ainsi les colonies de vacances peuvent-elles exercer indirectement une influence sur la vie de l'école. Enfin elles jouent un rôle social non négligeable par le brassement qu'elles opèrent et par les répercussions qu'elles entraînent sur la vie des communes qui les accueillent. Malgré la diversité des formules appliquées suivant les pays, les confrontations internationales et les échanges au plan des responsables et des animateurs doivent être favorisés et des recherches communes entreprises. Une telle collaboration, outre qu'elle permet d'améliorer constamment et d'adapter aux circonstances les méthodes de la colonie, constitue une contribution non négligeable au progrès de l'éducation dans son ensemble.

THE EDUCATIONAL IMPORTANCE OF HOLIDAY CAMPS

by H. LABORDE, Paris

Holiday camps, started for the first time in the 19th century in Switzerland and France, are by now an institution which is known everywhere. Though they were mainly created for social and health reasons, and for particular social classes, they are now playing a part in the entire education of a country's youth which goes far beyond class. Not least of all their educational importance lies in the fact that they contribute to the development of pedagogical methods and give a practical foundation to the often theoretical training of leaders. In holiday camps insight and knowledge can be gained which family and school do not usually offer.

The development of holiday camps differs in all countries. It depends on the econo-

mic and social situation of a country, on its school administration, on its social laws, and also on the climate and the proportion of the population living in town and country.

Today it is still the task of holiday camps to improve the health of the children. But at the same time their range of effectiveness has been broadened and deepened. As soon as the discovery was made that physical and mental health are closely connected with each other, care was taken that the child – in a milieu specially created for its needs – could develop those powers which are of greatest importance for its physical and mental development.

Concerning the organization of holiday camps, not more than 150 children should be accepted at a time and put into age-groups (about 10–12). It seems desirable to encourage co-education in holiday camps with all the necessary care and the proper methods.

Considering the fact that holiday camps have been opened by various organizations (churches, political parties, industrial firms, the state) the author expresses his wish that the often sharply divided sponsors should put their particular aims into the background and – in order to get to know each other better – should organize holiday camps under the aegis of the community or welfare organizations of the state. In conclusion, the author makes suggestions, derived from practice, which should be of interest and importance not only for those who have experience of this kind of pedagogical work but also for a wider circle of educationists. The article ends with a review of the various ways which have been chosen by the various countries in the training of supervisors and assistants for holiday camps.

DIE PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DER FERIENKOLONIEN

von H. LABORDE, Paris

Ferienkolonien, zuerst im 19. Jahrhundert in der Schweiz und in Frankreich eingerichtet, sind heute eine überall bekannte Institution. Wenn sie auch vorwiegend aus sozialen und sanitären Gründen und für bestimmte Volksschichten geschaffen wurden, so spielen sie doch heute eine weit über den Klassenrahmen hinausgehende Rolle im Rahmen der Gesamterziehung der Jugend eines Landes. Ihre pädagogische Bedeutung liegt nicht zuletzt darin, daß sie einen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Methoden leistet und der oft theoretischen Ausbildung der Lehrer praktische Grundlagen liefert. In den Ferienkolonien lassen sich Einsichten und Erkenntnisse gewinnen, die Familie und Schule nicht alle Tage bieten.

Die Entwicklung der Ferienkolonien ist von Land zu Land unterschiedlich. Sie hängt ab von der wirtschaftlichen und sozialen Lage eines Landes, von seiner Schulverwaltung, seiner Sozialgesetzgebung, aber auch vom Klima und dem numerischen Verhältnis von Stadt- und Landbevölkerung.

Auch heute noch ist es Aufgabe der Ferienkolonien, die Gesundheit der Kinder zu heben. Aber ihr Wirkungsbereich ist zugleich erweitert und vertieft worden. Sobald man erkannt hatte, daß körperliche und seelische Gesundheit eng aneinander gebunden sind, sorgte man in einem eigens für seine Bedürfnisse geschaffenen Milieu dafür, daß das Kind jene Kräfte entfalten konnte, die seiner körperlichen und seelischen Entwicklung am dienlichsten sind.

Was die Organisation der Ferienkolonien angeht, so sollte man nicht mehr als 150

Kinder zur Zeit aufnehmen und die Gruppen (etwa 10-12) nach dem Alter zusammenstellen. Es erscheint wünschenswert, das Zusammensein von Jungen und Mädchen in den Ferienkolonien mit aller gebotenen Sorgfalt und mit geeigneten Methoden zu fördern.

Angesichts der Tatsache, daß Ferienkolonien von den verschiedensten Seiten ins Leben gerufen wurden (Kirchen, Parteien, Betrieben, Staat) wünscht Verfasser, daß die damit so oft getrennten Bereiche ihre Eigenständigkeit abbauen und zum Vorteil eines wechselseitigen Kennenlernens gemeinsam, etwa unter der Ägide der Gemeinden oder der staatlichen Wohlfahrtseinrichtungen, Ferienkolonien organisieren. Zur inneren Ordnung des Daseins in den Ferienkolonien gibt Verf. abschließend Hinweise aus der Praxis, die über den Rahmen der unmittelbar mit dieser Arbeit Vertrauten hinaus auch für einen größeren Kreis von Pädagogen von Interesse und Bedeutung sein dürften. Der Artikel gibt schließlich eine Übersicht über die Wege, die verschiedene Länder bei der Ausbildung der Führungs- und Hilfskräfte für die Ferienkolonien beschreiten.

BOOK REVIEWS – BUCHBESPRECHUNGEN – ANALYSES BIBLIOGRAPHIQUES

Die katholische Religionspädagogik in Deutschland seit 1945

Besprechung der einschlägigen Literatur in informativer Auswahl,
insbesondere folgender Publikationen:

Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands. Herder, Freiburg 1955,

RUDOLF PEIL, *Katechetik. Praktische Einführung in die katechetische Glaubensverkündigung*. Patmos, Düsseldorf 1955,

JOSEF GOLDBRUNNER, *Personale Seelsorge. Tiefenpsychologie und Seelsorge*. Herder, Freiburg 1955 (2. Aufl.),

JOHANNES MICHAEL HOLLENBACH S.J., *Sein und Gewissen. Über den Ursprung der Gewissensregung. Eine Begegnung zwischen Martin Heidegger und Thomistischer Philosophie*. Grimm, Baden-Baden 1954,

GUSTAV SIEWERTH, *Metaphysik der Kindheit*. Johannes-Verlag, Einsiedeln 1957,

CHRISTIAN PESCH, *Das Bild in der katechetischen Unterweisung*. Patmos, Düsseldorf 1957,

Lexikon der Pädagogik in vier Bänden, Herder-Verlag, Freiburg 1952–1955.

Man kann die katholische Religionspädagogik sowohl als Strom ansehen, der von vielen Quellen, Neben- und Zuflüssen gespeist worden ist: von starken innerkirchlichen Bewegungen, z.B. der liturgischen, der biblischen, der eucharistischen, der marianischen, der sozialen, der missionarischen und apostolischen, welche in großen päpstlichen Rundschreiben aufgegriffen, anerkannt, geklärt und stark gefördert wurden; von theologischer Besinnung und Diskussion, besonders auch unter dem Einfluß der Una-Sancta-Bestreben; von internationalen Kontakten, für welche Friedrich Schneider mit der 1931 begründeten *Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und der Herausgabe des Werkes *Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges* (1936) bereits starke Impulse gegeben hatte (Katholische Lehrervereinigungen, Elternvereinigungen, Kirchliche Arbeitsstellen für Fragen der Schul- und Kulturpolitik, für Film, Funk und ähnliche Arbeiten, für Jugendarbeit, für caritative und fürsorgerische Arbeit usw. haben alle internationale katholische Zusammenschlüsse oder Kontakte); von Kontakten zu Theologen, Philosophen, Soziologen, Psychologen, Pädagogen aller Richtungen; nicht zuletzt auch von wissenschaftlichen pädagogischen Instituten und Institutionen – etwa die oben im zuletzt aufgeführten Werk genannten, ferner dem in seiner Spitze fast als Kirchliche Arbeitsstelle anzusehenden „Deutschen Katechetenverein“ (München), dem „Christl. Bildungswerk: Die Hegge“ (Warburg in Westfalen) – und von katholischen Hochschulen für Lehrerbildung in der verschiedensten Ausprägung.

Man kann sie auch selbst als Quelle ansehen, aus welcher viele andere mannigfache Anregungen geschöpft haben.

Durch die sehr engen Kontakte Österreichs und der deutschsprachigen Schweiz – manche Autoren publizieren bald hier, bald da, viele Verlagsanstalten haben hüten und drüben ihre Abteilungen – kann die Beschränkung auf Deutschland nur relativ sein.

Das bedeutendste religionspädagogische Ereignis in der katholischen Kirche Deutschlands war die Einführung eines neuen *Katechismus* für alle Bistümer durch die Fuldaer Bischofskonferenz 1954. Er löste den 1925 mit der Einschränkung „ad experimentum“ eingeführten ab und gilt nun auch für Rottenburg, das 1925 bei einem eigenen Buch geblieben war. Die scharfe Kritik in den *Katechetischen Blättern* (München-Kempen) – auch heute noch der deutlichste Spiegel katechetischer und allgemein religionspädagogischer Anschauungen und Bestrebungen – veranlaßte 1935 den deutschen Episkopat, eine Revision des *Katechismus* zu beschließen und 1938 den „Deutschen Katechetenverein“ (Zentrale in München), zu beauftragen, einen völlig neuen Entwurf zu erarbeiten. Man übertreibt kaum, wenn man sagt, daß selten ein katechetischer Auftrag ein so starkes Echo weit über die unmittelbar beteiligten Kreise hinaus geweckt hat. Als das Ergebnis 1954 vorlag, hatten in Gutachten dazu Stellung genommen: das Heilige Offizium in Rom, alle deutschen bischöflichen Ordinariate, viele Theologieprofessoren und Tausende von Theoretikern und Praktikern der Religionspädagogik, darüber hinaus eine große Schar Männer und Frauen aller Berufe; es war in mehreren Kommissionen durchdiskutiert und überarbeitet worden; Zwischenlösungen des ganzen Werkes oder einzelner Teile hatten bereits den Weg in die Schulstuben gefunden. Die äußerst lebhafteste Anteilnahme hatte unter anderem folgende Gründe: Der weltanschauliche Kampf des „Dritten Reiches“ gegen den Glaubensinhalt und die Glaubenshaltung hatte das Interesse an solchen Fragen gesteigert; die Abschnürung und Unterdrückung der praktischen katechetischen Arbeit, weithin aus der Schule in kircheneigene Räume gedrängt, lockerte die Arbeitsformen auf, ließ nach neuen Mitteln (Bildbänder, Schallplatten) bereitwilliger greifen, förderte sonst weniger gepflegte (Lied, Spiel) und katechetisch gestaltete Erzählungen – z.B. Klemens Tilman, *Per. Die Geschichte eines Jungen* (1938); Wilhelm H. Hünermann, *Priester der Verbannten* (1937); H. Gerbert, *Der Geist des Felix* u.a. – halfen nicht nur, die Jugend zur Katechese zu versammeln, sondern stärkten auch das Verlangen nach lebendigeren Lehrbüchern. Im übrigen wirkte alles mit, worauf in der Vorbemerkung hingewiesen wurde. – Noch vor Kriegsende erschien die programmatische Schrift *Auf dem Weg zu einem neuen Katechismus*, hrsg. von Gustav Götzl, dem 1. Vorsitzenden des Deutschen Katechetenvereins. Im Vorwort forderte der Bischof von Osnabrück, Dr. Wilhelm Berning, der kommende *Katechismus* müsse gottnahe, christusnahe, kirchennahe, kindernahe, lebensnahe und zeitnahe werden. In diesen Forderungen spiegeln sich die bereits genannten innerkirchlichen Bewegungen in Deutschland und in anderen Ländern. Von starkem Einfluß war ein Bericht über die religionspädagogische Lage in der katholischen Welt, hrsg. von P. Delcuve S.J., Bruxelles, *Où en est l'enseignement religieux?*, besonders die Darstellung der kühnen Pläne und Versuche in Frankreich. Kurz nach Kriegsende griff von Österreich her Franz Willam mit seinem Werk *Katechetische Erneuerung* (1946) in die *Katechismusplanung* ein. Er zeigte die katechetische Bedeutung des Benediktinerabts Prosper Guéranger von Solesmes, eines der Inspiratoren der liturgischen Bewegung, des englischen Kardinals John Henry Newman, des heiligen Papstes Pius X., und er forderte nachdrücklich für den neuen *Katechismus*

die Lehrstückform. In jedem Lehrstück solle das Glaubensgut als Offenbarung, als Lehr- und Lernwissen und als Lebenselement dargestellt werden. Sein Buch *Der Lehrstück-Katechismus* (1949) unterbaute diese Forderung. Das Wichtigste „Zur Geschichte des neuen Katechismus“ berichtet Hubert Fischer, Götzels Nachfolger, in der von ihm herausgegebenen Schrift *Einführung in den neuen Katechismus* (1955), die auch wegen der Beiträge der Hauptverfasser des Katechismus: Klemens Tilmann und Franz Schreibmayr, aus denen ihre Arbeitsprinzipien zu erschen sind, besondere Beachtung verdient. Mittlerweile ist der neue Katechismus in mehrere Sprachen übersetzt und kann so empfangene Anregungen zurückgeben: nicht ohne Zinsen. —

Folgende Werke wollen dem Praktiker helfen, den neuen Katechismus im rechten Geiste zu verwerten: *Handbuch zum katholischen Katechismus*, 3 Bände (ab 1955), hrsg. von Franz Schreibmayr und Klemens Tilmann unter Mitwirkung von Hubert Fischer und Jan Wiggers, mit Beiträgen von Albert Burkart zu den Bildern; Alfred Barth, *Katechetisches Handbuch zum katholischen Katechismus*, 3 Bände (ab 1955); Josef Goldbrunner, *Katechismusunterricht mit dem Werkheft*, 3 Teile (1955 und 56); Rudolf Peil, *Handreichung zur Katechese mit dem neuen Katechismus* (1956); Peter Eisman/Jan Wiggers, *Vorlesebuch zum katholischen Katechismus*, 3 Bände (ab 1955) u.a. —

Karl Raab, *Das Katechismusproblem in der katholischen Kirche* (1934) hatte aus der Geschichte die in polarer Spannung sich zeigenden Tendenzen abgelesen, den Katechismus immer autoritativer, umfassender im Geltungsbereich zu machen, bis man zu einem Welteinheitskatechismus der katholischen Kirche kommt, ihn aber auch dynamischer, aktueller, kindertümlicher zu machen; Raab schloß daraus, das Katechismusproblem in der Kirche sei ein immerwährendes und könne vielleicht einmal so gelöst werden, daß die statische, zentralisierende, autoritative Tendenz in einem nüchternen Vorlagebuch nach Art des *Catechismus Catholicus* von Kardinal Gaspari (1927) verwirklicht werde, die dynamische Tendenz aber in frei zu gestaltenden Religionsbüchern, evtl. in einer Zeitschrift ihr Ziel erreiche. Jedenfalls würde das Bemühen um einen Weltkatechismus nicht nur pädagogisch-psychologische, materialkerygmatische und sprachliche Fragen aufwerfen, sondern auch sehr wichtige dogmatische; denn es gibt bisher keine autoritative Zusammenfassung des Offenbarungsinhalts innerhalb der Kirche, und der *Catechismus Romanus* stellt im Grunde nicht den Inhalt der Verkündigung zusammen, sondern schärft den Seelenhirten ein, worauf sie bei den einzelnen Glaubensgegenständen besonders achten und was sie besonders betonen sollen. — Neben dem neuen Katechismus wären noch folgende Hilfsbücher für den Religionsunterricht zu erwähnen: *Katholische Glaubensfibel* (1951), gestaltet aus dem Geist der „Hegge“ als Hilfsmittel für schwierige Verhältnisse, besonders in der 2. Auflage beachtlich durch die kühne moderne Bebilderung durch Heinrich Wilthelm; eine Neufassung der *Eckerschen Schulbibel*, eingeführt in den nordwestdeutschen Bistümern, ist soeben fertiggestellt und von den betreffenden Bischöfen autorisiert worden, während zwei andere Schulbibelentwürfe privater Art schon durch ihren Titel Versuchscharakter zeigen: *Reich Gottes* (1957) und *Katholische Bibel für Jugend und Volk* (1957). Nicht übersehen werden darf die umfassende theologische und pädagogische Arbeit hinter den in allen Bistümern neu gestalteten *Gesang- und Gebetbüchern*, die naturgemäß eine starke religionspädagogische Einwirkung haben. In die Problematik ihrer Gestaltung führt ein Adolf Kolping, „Orate fratres“, Aufsatz in der *Theologischen Revue*, Jahrgang 47, Münster 1951.

Katechetisches Aufsehen erregte Franz Xaver Arnold, *Dienst am Glauben* (1948); er wollte u.a. „das gegenwärtige Bemühen um eine katechetisch-kerygmatische Erneuerung pastoralgeschichtlich beleuchten und begründen“. Bei Arnold sieht man sehr deutlich die theologische Einbruchsstelle in die Katechetik und die religionspädagogische Praxis. In dem soeben erschienenen Sammelwerk *Fragen der Theologie heute*, hrsg. von den Professoren Feiner, Trütsch und Böckle (1957) kann man sich rasch orientieren, wenn man wissen will, was eine material-kerygmatische Besinnung von der gegenwärtigen katholischen Theologie erwarten darf. Auf der Linie Arnolds steht auch Josef Andreas Jungmann, *Katechetik. Aufgabe und Methode der religiösen Unterweisung* (1953). Im Vordergrund steht bei ihm die Aufgabe, d.h. Inhalt und Schwerpunkt der Verkündigung, wenn auch alle üblicherweise in einer Katechetik behandelten Stücke sorgsam überprüft und behandelt werden. Mit der Schrift *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung* (1939) hatte Jungmann fast noch stärker die katholische Jugendpädagogik und die praktische Arbeit in den Jugendgruppen als die eigentliche katechetische Arbeit beeinflusst. Auf der Grundlage einer umfassenden und kritisch reflektierten Erfahrung, aber vom Alltag aus Kontakt suchend mit allen treibenden und wichtigen geistigen Kräften ist die *Katechetik* von Rudolf Peil gestaltet. Schon der Untertitel deutet auf den Unterschied zwischen ihm und Jungmann hin. Es geht Peil um die Begründung einer essentiell katholischen Pädagogik; er sondiert die vielgestaltigen katechetischen Bestrebungen, und bis ins Detail behandelt er die praktischen, auch die rechtlichen Fragen.

Wer sich in der katholischen Religionspädagogik auskennen will, braucht einen Einblick in die tragende Bedeutung der Schulfrage, wie sie etwa in der *Enzyklika Pius XI. „Divini illius magistri“* behandelt wird. Eine gute Darstellung der Frage in ihrer vielschichtigen Bedeutung bringt der Österreicher Wilhelm Sacher, *Die katholische Schule* (1954). Knapper und gelockerter in der Darstellung, sonst aber mit Peils Katechetik verwandt, war Adolf Heuser/Joseph Solzbacher, *Katholischer Religionsunterricht* (1949), als „Arbeitsbuch für Lehrerbildung und -fortbildung“. Hier wäre auch zu nennen als österreichisches Gegenstück zu Peil: Leopold Lentner, *Das Wort Gottes in der Schule. Einführung in den Religionsunterricht der Pflichtschule* (1957). – Während sich die religionspädagogische Reformbewegung an der Methodenfrage entzündete, trat das Formale bald gegenüber der material-kerygmatischen Besinnung zurück. So muß immer noch das vom Geiste Otto Willmanns getragene und bereits 1928 erschienene Werk von Franz Xaver Eggersdorfer, *Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts* als Standardwerk, als umfassendste Darstellung des Bildungsvorgangs, weithin auch innerhalb der Katechese, gelten. Es hat mit Recht eine Neuauflage (1950) erlebt; es ersetzt immer noch eine ganze Reihe im Grunde von ihm her bestimmter Veröffentlichungen. Nichtsdestoweniger finden sich einige Ansätze zu wertvollem Fortschritt. Da wäre hinzuweisen auf Anton Antweiler, *Philosophie als Durchdringung und Grundlegung des Unterrichts* (Frankfurt a.M., ohne Jahr); Antweiler denkt zwar nicht zunächst an religionspädagogische Aufgaben; aber es läßt sich vieles bei ihm für diese Zwecke finden. Erstaunlich ist auch, was Gerhard Pöppel, *Die 'docta ignorantia' des Nicolaus Cusanus als Bildungsprinzip. Eine pädagogische Untersuchung über den Begriff des Wissens und Nichtwissens* (1956) von einem anscheinend abgelegenen Ort aus zu den Problemen des Fragens, der Konzentration, des Lernprozesses und zum Verhältnis von Wissen und Glauben an unmittelbar praktisch verwertbaren Erkenntnissen gewinnen konnte. Während man

allgemein nicht mehr an ein methodisch verbindliches Generalschema in der Gestaltung der Katechese glaubt, sondern vorzieht, von freien Aufbauelementen zu sprechen, nennen die *Katechetischen Blätter* alles Bewährte in Vergangenheit und Gegenwart, aber wohl mehr als Huldigung an den Genius loci, „Münchener Methode“, obschon gerade der Herausgeber dieser Blätter, Josef Goldbrunner, selbst einen bedeutenden fortschrittlichen Beitrag, auch zum Methodischen, weit über die „Münchener“ hinaus, geleistet hat.

Goldbrunners Interpretation der sog. Individuation „als Maß für die Realisierung des Glaubens“ basiert auf theoretisch und praktisch im Umgang mit der Tiefenpsychologie gewonnenen Einsichten, aber auch auf philosophischen und theologischen Bemühungen. Mögen manche seiner Forderungen auch sonst schon, wenn auch in anderer Form, erhoben worden sein, so liegt doch in seiner Forderung des Person-Werdens, eben der „Individuation“ in seinem Sinn, bei Lehrern und Schülern, bei Seelsorgern und Gläubigen ein echter Fortschritt, aus dem heraus auch sehr konkrete Vorschläge, etwa für das katechetische Gespräch und das katechetische Spiel, erwachsen. Neben Goldbrunners *Personale Seelsorge* könnte man auf Wilhelm Heinen, *Um die Seele des Kindes* (1957) hinweisen, nur daß diese populäre Schrift neben der Tiefenpsychologie noch stark von der Moralphychologie geprägt ist; übrigens ist sie auch ein Beispiel dafür, wie man einer populären Schrift wissenschaftlichen Rang geben kann. In der Förderung der Kinderpsychologie und der Jugendkunde stehen katholische Forscher mit solchen aller Richtungen in enger Zusammenarbeit; natürlich gibt die vom Dogma der Kirche und von der Beschäftigung mit der Philosophia perennis mitgeformte Anthropologie ihren Arbeiten eine eigene Note. Als Beispiele seien genannt: Wilhelm Hansen, *Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes* (2. Aufl. 1952); Alfred Petzelt, *Kindheit, Jugend, Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung* (2. Aufl. 1955); Adolf Busemann, *Geborgenheit und Entwurzelung des jungen Menschen* (1950); Aloys Gruber, *Jugend im Ringen und Reifen* (Wien 1956). „Auf Grund eigener Erhebungen in Köln und Bonn“, bei Kindern vom 3. Schuljahr an bis zum Ausgang des Volksschulalters stellt Alfred Burgardsmeier, *Gott und Himmel in der psychischen Welt der Jugend* (1951) den echt religiösen Charakter kindlicher Religiosität dar. Aus der Antwort eines neunjährigen Mädchens z.B. auf die Frage „Was tätest du, wenn Gott plötzlich sichtbar vor dir erschiene?“ „Erschrecken, hinfallen, glücklich sein“ spricht das volle Erleben des ambivalenten Numinosum. Weitere Untersuchungen dieser Art, zumal für noch jüngere Kinder, wären sehr erwünscht.

Religionspädagogik und Gewissensbildung sind nahe beisammen. Während Leonhard Gilen S.J., *Das Gewissen bei Jugendlichen. Psychologische Untersuchung* (1956) durch Befragung und kritische Analyse der Antworten den inneren Aufbau der Gewissenserlebnisse erfassen will, untersucht W. J. Revers, *Charakterprägung und Gewissensbildung* (1951) „die Detailfrage nach dem Zusammenhang der Prozesse der Charakterprägung und der Gewissensbildung“ und stößt dabei durch zum metaphysischen Hintergrund. Hollenbachs *Sein und Gewissen* befaßt sich gerade mit diesem metaphysischen Hintergrund, mit dem Ursprung der Gewissensregung. Hier erscheint die Gewissensregung nicht bloß als psychologisches Phänomen, sondern als „ein personal-metaphysischer Akt völlig eigener Prägung“. „Die Wesensstruktur ist die eines interpersonalen Zeichens, durch das dem Ge-

schöpf kund wird, ob es vor dem ‚Blick‘ des allwissenden Schöpfers und Herrn bestehen kann“.

Von diesem Ansatz aus, aber nicht nur in echter „Anstrengung des Begriffs“, sondern auch von konkreter psychologischer und tiefenpsychologischer Arbeit aus, kommt er zu einer katholischen pädagogischen Anthropologie. In seinem Werk *Der Mensch als Entwurf. Seinsgemäße Erziehung in technisierter Welt* (1957) deckt Hollenbach die geistigen Hohlräume in manchen Systemen auf, kann aber auch vieles an moderner Fragestellung und Erkenntnis in die Scheuer praktischer Wertbarkeit fahren. Gleich Hollenbach von Thomas von Aquin und von Heidegger geistig angeregt, aber kühn und eigenständig, in einem ursprünglichen Überdenken der Dinge und Sachverhalte schenkte uns Gustav Siewerth ein beachtliches Werk, *Metaphysik der Kindheit*. In dieser Schau erscheinen sowohl das Auge der natürlichen Vernunft als auch das übernatürliche Auge des Glaubens in einer sich gegenseitig fördernden Sehkraft, wie man sie auch aus seinen früheren Werken *Der Mensch und sein Leib* (1953), *Wort und Bild. Eine ontologische Interpretation* (1952) und *Die Sinne und das Wort* (1956) kennt.

Die erreichte Gesamtschau entbindet nun nicht von Einzelarbeiten. Wir brauchen zunächst noch gute geschichtliche Arbeiten, etwa von der Art folgender Werke: Rudolf Padberg, *Erasmus als Katechet* (1956); Leopold Lentner, *Katechetik als Universitätsdisziplin in der Zeit der Aufklärung* (1956); Theodor Seelbach, *Don Bosco als Erzieher*.

Da aber die katechetische Situation einer Zeit nicht ohne weiteres aus dem katechismusartigen Schrifttum hinreichend zu fassen ist, denn es gibt vielerlei Dinge, Einrichtungen und Personen, an denen die katechetische und religionspädagogische Funktion innerhalb der Kirche zeitweilig haften kann, so müßte das Augenmerk gerade darauf gerichtet sein, diese Funktionsträger in den Griff zu bekommen.

Auch eine Arbeit wie die von Karl Abraham, *Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb* (1953) ist, da sie immer im Banne eines Menschenbildes bestimmter Glaubens- oder Glaubensersatzhaltung steht, religionspädagogisch bedeutsam, wenn sie im Lichte des katholischen Menschenbildes geschrieben wird, wie die hier genannte; auch derartige Arbeiten für andere Lebensbereiche wären wünschenswert.

Endlich bleibt die ständige Aufgabe, Ergebnisse der einzelnen Forschungen und der großen Zusammenschau für die Bewältigung konkreter katechetischer und religionspädagogischer Aufgaben fruchtbar zu machen. Sonst besteht die Gefahr, daß diese dem Nur-Praktiker überlassen bleiben. Dabei muß besonders der jeweilige religiös-sittliche und kulturelle Lebensbezirk beachtet werden, der hier mit einer Funktion in die Katechese, bzw. in das religionspädagogische Geschehen hineintragt. Als praktische Beispiele für solche Hand- und Werkbücher können genannt werden: *Eucharistie und Katechese. Beiträge zur eucharistischen Erziehung der Kinder*, hrsg. vom Deutschen Katechetenverein (1954); Theodor Schnitzler, *Meßdienerpädagogik* (1955); Joseph Solzbacher, *Das Lied in der katechetischen Unterweisung* (1956); Josef Brems, *Zeichnungen zum katholischen Katechismus – beteterweisung* (1956); Edmund Johannes, *sonders wegen der Einführung von Klemens Tilmann – (1956)*; Edmund Johannes Lutz, *Das Schulspiel* (1957); Christian Pesch, *Das Bild in der katechetischen Unterweisung* (1957). An Peschs Buch läßt sich leicht ersehen, was gemeint ist. Es er-

wächst, außer aus der Religionspädagogik, auch noch aus dem umfassenden Gebiet der Kontakte zwischen Kult, Verkündigung und Kunst heraus, wie sie etwa, ohne Hinwendung zum Katechetischen, Alfons Rosenberg, *Die christliche Bildmeditation* (1955) ausgewertet hat.

Die unvermeidlichen Lücken einer solchen informativen Auswahl, wie sie hier geboten wurde, lassen sich in diesem Falle zum Glück durch den Hinweis auf das umfassende vierbändige *Lexikon der Pädagogik* (Herder) schließen, dem nicht nur die wissenschaftliche Kraft der als Herausgeber zeichnenden Institute, sondern auch die lexikographische Erfahrung des Verlags zugute kam. Aus den Beiträgen sieht man sowohl, was erreicht ist, worum man sich müht, aber auch, wo es noch an Kräften fehlt, eine praktisch auswertbare Synthese zu finden. Das scheint gerade in unmittelbar religionspädagogischen Fragen noch der Fall zu sein. Das Lexikon zeigt auch, wie zahlreiche die Einflüsse von allen Seiten her, aber auch nach allen Seiten hin sind, die heute die katholische Pädagogik im allgemeinen und die Religionspädagogik im besonderen kennzeichnen. Eine außergewöhnliche Ergänzung dieses Lexikons ist das Werk *Pädagogik im Bild*, hrsg. von Franz Hilker (1956). Fachleute aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und den Niederlanden haben hier die immer fragmentarisch bleibende Beschreibung so geschickt durch das Bild ergänzt, daß die seelische Äußerung, die lebendige Situation, klar abgegrenzt von allem Verwandten und Ähnlichen, deutlich in sich, unmißverständlich vor uns steht.

JOSEPH SOLZBACHER, Köln

E. LÖFFLER, *Sozialkunde im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1956.

The problems of education for citizenship have, for reasons of Germany's political and educational history in the present century, been more acutely poised and therefore more widely and assiduously discussed in Germany than in Great Britain. What, however, particularly impresses the reader of Dr. Löffler's symposium is that it is something more than an addition to the large volume of literature on the subject of politico-social education in the schools. It is a re-appraisal of the problems in the light of current thinking and against a background of civilisation's dilemma in the field of science and technology. This timely book charts a region that has been by no means adequately explored. And along with the guidance, the introductory sections, by the Editor and Dr. Theodor Litt, strike a note of urgency, and face teachers, especially of Mathematics and Science, with a challenge which they cannot ignore.

From discussions in recent years in the Schools Committee of the U. K. Unesco Commission, there can be no doubt that English educational opinion supports what is both implicit and explicit in Dr. Löffler's presentation: that factual information whether given as a separate subject or as an addition to the syllabuses of other subjects, commonly History and Geography, is not enough: that "citizenship" should be in the nature of a principle of education, informing – but not distorting – all subjects of the curriculum. The case for turning our attention more to science for this aspect of education, instead of relying too exclusively upon history with its confusing and uncertain interpretations in our own day, is well made out. That a considerable re-thinking and re-planning of the whole school curriculum is a pressing necessity many of us on this side would agree.

These contentions are powerfully supported by Dr. Theodor Litt, whose section provides their philosophical basis and that of the subsequent examination by specialist contributors of their application in the teaching of Mathematics, Physics, Chemistry, and Biology. Dr. Litt argues the essentially humanistic nature of science, its truly educative discipline, and the human and social reference of its applications in technology. Thus he shows that politico-social education is inherent in the sciences, taught "in their own right" for their own intrinsic ends.

An interesting and wide range of suggestions and illustrations is offered by the specialist contributors for teachers to use selectively when and where relevant. Their contributions will earn high appreciation from teachers of senior pupils who aim in the spirit and purposes of Unesco to educate their pupils for living in a world community.

H. RAYMOND KING, London

L. MOOR, *La pratique des tests mentaux en psychiatrie infantile*. Masson et Cie., Paris 1957.

La littérature concernant l'emploi des tests en psychiatrie infantile et en psychologie clinique et scolaire, est, à l'heure actuelle, assez abondante et la pratique des tests prend de l'extension. Le test devient non seulement un précieux outil dans les mains du psychologue, mais aussi allié du pédagogue sinon des parents qui, mis en face des problèmes et difficultés scolaires ou caractérologiques des enfants, ont fréquemment recours à un examen psychométrique auprès d'un spécialiste.

Quant à l'acquisition de la technique du testing, elle exige non seulement du temps, mais beaucoup de sens critique et d'objectivité de la part de l'examineur. Ce dernier, surtout s'il s'agit d'étudiants effectuant des stages, est parfois embarrassé dans le choix des épreuves ou, n'ayant pas assez de pratique, devient soit hésitant soit trop sûr dans ses conclusions. Cependant, même un spécialiste connaissant bien les ouvrages généraux sur la matière, ressent parfois le besoin d'un livre-guide qui pourrait le renseigner judicieusement sur le choix, parmi les tests bien validés, de celui qui cadre le mieux avec la situation donnée, surtout quand il s'agit des inadaptes mentaux ou sociaux.

Le petit livre de la doctoresse L. MOOR, médecin-psychologue au Centre psychiatrique Sainte-Anne à Paris et collaboratrice du professeur LÉON MICHAUX à la Salpêtrière, répond à tous ces besoins et comble bien des lacunes dans le domaine de la psychologie. Il est divisé en trois parties qui forment une sorte de synthèse critique de renseignements pratiques destinés aux psychiatres, psychologues et éducateurs.

Et pourtant cet ouvrage ne peut être classé comme manuel de testing. Dans la première partie, l'auteur parle de l'examen psychométrique et de la classification des tests et donne l'énumération des plus usuels en France, avec, pour chacun d'eux, des indications, avantages, inconvénients, leur bibliographie et mode d'administration. Les tests sont groupés en neuf catégories: I - tests de développement pour enfants d'âge préscolaire; II - tests d'intelligence pour enfants de plus de 5 ans; III - tests perceptivomoteurs; IV - tests de niveau de langage; V - tests de niveau scolaire; VI - tests de dessin; VII - tests de personnalité; VIII - tests de niveau moteur; IX - tests divers.

La deuxième partie comprend une étude pourvue d'exemples concrets, de divers

problèmes comme: difficultés scolaires (dyslexie et dysorthographe), handicap moteur et physique, déficience sensorielle, débilité et détérioration mentales, ainsi que de la conduite à adopter en face de ces cas complexes, où la plus grande prudence dans le choix et l'interprétation des tests pour les déficients physiques est recommandée.

Dans la troisième et dernière partie, le lecteur trouvera sur quelques pages un très succinct vademecum du psychologue, renfermant des renseignements pratiques de toutes sortes et des adresses des fournisseurs de matériel psychotechnique et des bibliothèques.

Souhaitons que cet ouvrage, non seulement trouve une place d'honneur dans des bibliothèques universitaires, mais qu'il soit connu et apprécié à sa juste valeur par les spécialistes du monde entier.

B. MAGIERSKA, Paris

AMERICAN ASSOCIATION OF COLLEGES FOR TEACHER EDUCATION, *Programs and Projects for International Understanding*: compiled by C. O. ARNDT, and edited by LAWRENCE H. CONRAD. A.A.C.T.E., New York 1956.

This valuable report is the outcome of a survey carried out by the Committee on International Relations of the AACTE. The members of this committee, and their collaborators and contributors, are to be congratulated on the success of their work.

The report contains some 20 short articles, the majority of which describe the very wide range of efforts which institutions all over the USA are making towards promoting the study of international relations and the development of such relations in practice. The first section deals with 'Institutional Patterns in World Affairs'; the second, with 'Specific Institutional Practices'; and there is an Appendix on 'World Affairs Resource Agencies', which is full of useful lists of addresses and brief descriptions of the scope and functions of the principal agencies.

There is only one critical article in the report, which the reader may profitably use as his starting point. This is the contribution written by Hew Roberts, Professor of Education in the State University of Iowa, entitled 'An Institutional Self-Survey on Education for International Understanding'. The author examines two fundamental problems: first, which courses and projects in any institution are concerned "wholly or in part with the enlightenment of students in some phase of world affairs?" Second, is it possible to measure "the total impact of University life and learning on the total student body today with respect to their knowledge and attitude towards world problems"?

The attempt to solve these problems was beset with difficulties: the inadequacy of records; the philosophic problem of what constitutes international understanding; the problem of "what sort of knowledge of world affairs characterizes an intelligently informed student and what are desirable attitudes toward world problems".

Professor Roberts's study, in his own University, of the problem of what courses contribute wholly or in part to the enlightenment of students in some phase of world affairs, reveals the same astonishingly wide range as is revealed by the descriptive articles in the report. A sample of the activities at Iowa found to be contributing something towards international understanding is: unpremeditated contributions

in classes – foreign visitors, foreign students; language clubs; professional societies; student groups; the Recreation Training Program of the Women's Physical Education Department (through folk dancing); civil defence (training against a background of international affairs); atomic energy; and so on.

A study of the articles in the report shows the same wide range of institutional activities. These are, for example:

- (i) Specific courses in International Relations.
- (ii) Summer schools, including specific UNESCO conferences; and workshops.
- (iii) Foreign tours (there are many examples in the report of really excellently prepared and effective efforts in this category but there is an inevitable tendency for Canada and Mexico to be the touring-ground, rather than Europe or other continents).
- (iv) Student exchange. (There is a good article on the outstanding value of the Fulbright program).
- (v) The creation of a Students' UNESCO Council, to foster interest in and co-operation with UNESCO.
- (vi) The establishment of libraries dealing specifically with international relations.

Such are examples of the prevalent patterns in institutions in the USA. Among the many specific practices described are: a study of Mexico; courses in world literature; the visit of 19 teachers from W. Germany to SW Texas; and so on. All are interesting, and they provide a lively stimulus to the teacher.

But to what end shall these means be directed? This is the second of Professor Robert's basic problems. As a first step, a highly elaborate statistical survey has been carried out at Iowa, in an attempt to determine the effect of College courses on students' attitudes to international relations. The results of this survey will be eagerly awaited by all students of this educational problem.

Needless to say, this will be but one contribution to the philosophy of international relations which remains, for those who have come into contact with the problem, far more difficult than the planning, execution and evaluation of the kind of programmes and projects described in this report. The reviewer suggests that the AACTE would render a great service by sponsoring a companion volume dealing with this problem.

C. R. E. GILLET, Henley-on-Thames

CONFERENCES – KONGRESSE – CONGRÈS

II. Internationaler Kongreß für Psychiatrie, Zürich, September 1957

Der II. Internationale Kongreß für Psychiatrie, der in der ersten Septemberwoche 1957 in Zürich (Schweiz) abgehalten wurde, stand unter dem Zeichen eines einzigen Themas, desjenigen der Schizophrenie (Spaltungsirresein). Mehr als 2000 Kongreßteilnehmer aus aller Welt bemühten sich darum, in rund 100 wissenschaftlichen Vortragssitzungen und Symposien mit ca. 700 Referaten dem Wesen dieser Geistesstörungen näherzukommen; denn wenn die Schizophrenie auch eine recht häufige Krankheit ist, die 1% der Menschheit befällt und die sehr schwerwiegende soziale Auswirkungen hat, so ist sie doch in mancher Hinsicht noch voller Rätsel. Wohl versteht man im allgemeinen unter Schizophrenie – der Name wurde übrigens erst 1911 von Eugen Bleuler, Zürich, geprägt – eine psychische Erkrankung mit einer Zersplitterung und Aufspaltung des Denkens, Fühlens und Wollens und einer mangelnden Einheit des subjektiven Gefühls der Persönlichkeit, wozu noch halluzinatorische Erlebnisse aller Art, Wahnideen und anderes mehr kommen können, aber schon die Grenzen des Begriffes Schizophrenie sind unklar. Ebenso unklar ist die Genese dieser Krankheit, was sich auf diesem Kongreß in einer verwirrenden Fülle von Referaten eindringlich zeigte: organische Veränderungen des Gehirns, Stoffwechselanomalien, Störungen im hormonalen Gleichgewicht, Erbfaktoren, Milieuschädigungen, individuelle Anpassungsstörungen an innere und äußere Schwierigkeiten und anderes mehr wird – oft auch miteinander kombiniert – für das Entstehen der schizophrenen Erkrankung verantwortlich gemacht. – Auch den Verlaufsformen der Schizophrenie waren viele Vorträge gewidmet, ebenso dem Verständnis des Kranken und seiner Welt, der sich zu seiner Kommunikation ja sehr oft symbolischer Mittel bedient, u.a. z.B. des Malens und Zeichnens (interessante Filme, außerordentlich schöne Zeichnungen, Bilder und ganze Gemäldeserien illustrierten dieses Thema in besonders nachdrücklicher Weise). – Bei der Vielgestaltigkeit der Genese-Theorien kann es nicht verwundern, daß auch mannigfaltige Behandlungsmethoden angewandt werden (denn daß die Schizophrenie eine heilbare Krankheit ist, die deshalb immer behandelt werden muß, ist heutzutage eine allgemein anerkannte Tatsache); besonderes Interesse fanden die in den letzten Jahren entwickelten neuen Medikamente einerseits und die Psychotherapie andererseits, bei welcher es wiederum ein reiches Spektrum von Möglichkeiten gibt, das von der einfachen Arbeitstherapie bis zum Psychodrama und zur eigentlichen intensiven Psychoanalyse reicht. – Neben diesen Hauptthemen der Genese, der Zustandsbilder und Verläufe und der Behandlung der Schizophrenie wurden auch speziellere Fragen eingehend erörtert, so z.B. das Problem der Schizophrenie im Kindes- und Jugendlichenalter, forensische, soziale, ethnographische und medizinhistorische Aspekte der Schizophrenie, die Erzeugung schizophrenieähnlicher Krankheitsbilder durch chemische Stoffe, usw.

Wenn der Kongreß auch vorwiegend medizinisch orientiert war, so führte die Reichhaltigkeit der Schizophrenieproblematik doch zwangsläufig auch in andere Gebiete. Erzieherische Fragen wurden besonders bei der zur Zeit stark interessierenden Annahme berührt, daß eine Störung der frühen Mutter-Kind-Beziehung, das Fehlen eines liebenden mitmenschlichen Angenommenwerdens und des sinnvoll fürsorgenden, das Kind bejahenden elterlichen Vorbildes an späteren schizo-

phrenen Erkrankungen ganz wesentlich beteiligt sein kann; aber nicht nur das Verhalten der Mutter zu dem früher oder später an Schizophrenie erkrankenden Patienten, sondern auch die ganze familiäre Atmosphäre spielt eine für seine psychische Weiterentwicklung wichtige Rolle. Innerhalb dieser Betrachtungen stellt sich dann auch die Frage der Bedeutung eines selbst an Schizophrenie erkrankten Elternteils für das Kind, wobei dieses bei dem krankhaft veränderten Wesen seines Erziehers und Betreuers sehr oft verschiedenartige Schäden erleiden kann, selbst aber durchaus nicht schizophoren zu werden braucht. – Sind also erzieherische Momente schon vor dem Manifestwerden der Schizophrenie von Wichtigkeit, so sind sie es auch im Verlaufe der Krankheit: einfachste, aber für das Wiederangepaßtwerden des Patienten an die Realität überaus wichtige Psychotherapie bedeutet es, den Kranken, der ja so oft in einer völlig „anderen Welt“ lebt, in einen geregelten und sinnvollen Tagesablauf einzuordnen; eine geschickte und einführende Führung (durchaus auch von entsprechend ausgebildeten und interessierten Nicht-Medizinern) bei Arbeit, Spiel, Sport und künstlerischer Betätigung, eine anregende Neugestaltung der zwischenmenschlichen Beziehung ist oft von ausschlaggebender Bedeutung im Genesungsprozeß des Kranken und darf auch bei somatischer Behandlung und intensiver Psychotherapie unter keinen Umständen fehlen. – Ähnliche Bemühungen sind es dann aber auch, die nach der Entlassung des Kranken aus der ärztlichen Behandlung noch fortgesetzt werden sollten, um dem geheilten oder gebesserten Patienten den Weg zum normalen Leben zu erleichtern. Die Mitarbeit in Clubs von ehemaligen Patienten, die Beratung der Schützlinge selbst, aber auch diejenige ihrer Familien, Freunde und Arbeitgeber sind von größter Wichtigkeit für das weitere psychische Wohlergehen der Genesenen, besonders auch deshalb, weil die Schizophrenie in einer ihrer häufigsten Verlaufsformen zu Rückfällen neigt. Leider wird gerade dieser Aufgabe in der Sorge um die Schizophrenen im deutschen Sprachgebiet noch viel zu wenig Beachtung geschenkt.

TRUDI DROZ, Zürich

*La formation du personnel des écoles maternelles
Compte-rendu d'une conférence tenue à Londres le 19 octobre, 1957
par l'Organisation Mondiale pour l'Éducation pré-scolaire*

Une conférence, réunie en 1955, avait eu pour objet "La Sélection en vue de l'Enseignement" (cf. le Tome II de cette revue). Le comité britannique de l'O.M.E.P. a décidé, pour faire suite à ces travaux, de réunir une conférence consacrée à la formation du personnel des écoles maternelles, dont la durée doit être portée de deux à trois ans dès 1961. Un spécialiste de ces questions aux U.S.A. participait à cette réunion.

Mr. Campbell-Stewart, professeur à l'université de North Staffordshire, présidait les travaux. Mr. Isaacs souligna l'ampleur des connaissances générales nécessaires aux institutrices des écoles maternelles et insista sur l'importance d'une formation pédagogique et psychologique concrète, étroitement liée à l'étude des expériences et des réalisations qui ont fait progresser ces deux disciplines.

Au cours des exposés et débats on a souligné l'intérêt d'une étude de la psychologie infantine liée à l'observation (Dr. Langmuir-Essex) et la nécessité d'apprendre à connaître le milieu familial dans lequel vivent les enfants. Des délégués de l'Insti-

tut Froebel ont montré comment les méthodes utilisées pendant la formation et la liberté laissée aux étudiants de poursuivre un travail de recherche personnel pouvaient constituer le meilleur apprentissage des méthodes actives, d'exploration et d'expérimentation que les institutions auront plus tard à proposer à leurs enfants.

Une fois de plus, la variété et la vivacité des débats ont montré l'intérêt que soulèvent, dans les milieux pédagogiques, les efforts tentés pour améliorer cette phase, la toute première et l'une des plus importante, de l'éducation.

MARY C. HARTLEY, Reading

General Education, a Conference of the Unesco Institute for Education, Hamburg, November 1957

In spite of the difficulties with which a conference on "General Education" (Formation Générale, Allgemeinbildung) was bound to be confronted, the participants unanimously agreed, after one week of most stimulating discussions, to the following statement, prepared by the undersigned.

The traditional concept of general education emerged from a society which was sharply stratified into social classes with differing rights and privileges, and in which scientific technology was unknown. Its aim was to develop insights and qualities of leadership in a small élite which alone would wield power and alone carry on the culture of the community. The changes – technical, economic, social, political, and demographic – of the last fifty years have made such ideas obsolete. Education is now looked upon as the right of all human beings. In addition it is clear that our societies can neither prosper economically nor even cohere unless schooling is generously provided for all. But to attempt to restrict it to the teaching of skills thought of as necessary for particular trades or occupations would be wrong and mistaken: for the skills that are needed are not only technical or professional. They are also social and cultural.

Those who attended the conference came from nine different countries. There was thus available a rich and varied background of experience; so much that the unanimity of view displayed was quite surprising. All agreed that the general education of the whole population must on the one hand be a balance, a counter-influence to narrow specialisation so that a common universe of discourse could be maintained while on the other hand it must provide a rich and fertile soil for the growth of a constructive specialisation. All agreed upon a tentative definition –

"General Education is that part of education which is designed to help the individual to deal competently, creatively and humanely with those problems which he shares with his fellowmen".

It was felt that such general education if possible common to all should be provided up to at least the age of fifteen. Any measure of specialisation before that age was considered unwise although conceivably in some cases some of the pupils might be allowed to follow their own bent.

As regards the content of general education it was agreed that it should deal at least with the following areas:

- 1) communication,
 - a) the mother tongue, its skilful use, its literature,
 - b) mathematics, the universal language of science,
 - c) a foreign language;

- 2) the social studies or human sciences,
these should contain at least history and geography and material drawn from economics and sociology etc;
- 3) the natural and physical sciences,
at least physics, chemistry, and biology with possible contributions from astronomy, geology and physiology;
all participants agreed that close attention should be paid not only to the social effects of science but also to technology and to the organisation of work;
- 4) art and manual work,
not only should young people be trained in skills of hand but they should learn to value beauty. The term "art" was taken to include the plastic and visual arts, music, textiles etc. though evidently not all pupils would engage in all forms of art;
- 5) physical education including games and athletics;
- 6) free activities to be chosen by the pupils. These would be of a co-curricular kind.

This list of contents is evidently a very long one and indicates an enormous range of work. Yet we did not feel that any part of it should be or could be omitted. This points the way to a necessary lengthening of the period spent at school by the adolescents. Even then, however, it will be necessary to modify the method of teaching, modernising it as far as possible through the employment of such mass media as radio, visual aids of all kinds etc.

Some suggested that it would be fruitful to arrange the curriculum rather in terms of problems to be explored than of subjects to be taught; the problems of course should be such as to engage the learners in the areas mentioned above.

There was some disagreement regarding the length of time which should be spent on what might be termed the core curriculum. Some felt that it should be continued up to 17 or 18 without specialisation, others urged that certain pupils at least should be allowed to begin a certain degree of specialisation at as early an age as 15. All, however, agreed that though the core might be diminished at the older ages it should never disappear completely.

To summarize therefore we may say that there was unanimous agreement that the general education needed today should aim at the reconciliation of man with his social and natural environment, stabilising and strengthening his personality while enabling him to discharge more effectively his tasks as producer and as citizen. This aim will not be achieved unless he is firmly rooted in his own national culture while fully realising that this national culture is itself the product and end result not only of national evolution but of the progress of mankind. The world now has been enriched and shaped by contributions which have come from all nations and all cultures.

I. A. LAUWERYS, London

SHORT ARTICLES - BERICHTE - NOTES

EDUCATION OF THE REFUGEE IN THE UNITED STATES

To the average American the problem of the refugee is a familiar one, since thousands of refugees from Nazi Germany came to the United States in the years immediately before the second World War ¹⁾. The present situation, however, is attracting more attention, officially at least, since at the time of the writing of this survey much consideration is being given to the ways and means, constitutional and unconstitutional, legal or illegal, by which the refugees from Hungary might be allowed to land in the United States as immigrants.

Education in Americanization

Educationally, however, the problem is in an extremely fluid and experimental stage, since the efforts to educate the immigrant before World War II were in general directed at the more or less illiterate or poorly educated masses, while the present refugees seem for the most part to be well-educated and articulate persons ²⁾.

The census figures of 1900 revealed that in the native white population of 10 years of age or over, 4.6% were illiterate, as compared with 12.9% in the foreign-born white population ³⁾. This period presented, educationally, a serious problem since the immigrants were coming mostly from Central and Eastern Europe, and thus differed widely from the earlier immigrants in race, social and cultural background, and religion, and their culture differed from the modified Anglo-Saxon culture of America. They came to seek work and good wages, and the industrial moguls put them to building railroads, and making steel and other products from which the industrialists were reaping large rewards. Before World War I, no one in particular wished them to become "Americanized" - and the native American wished them only to build America for the profit of those who employed them. The school, in fact, took little, if any, account of them.

¹⁾ MAURICE R. DAVIE and SAMUEL KOENIG, "The Refugees are now Americans". *Public Affairs Pamphlet* No. 111 and *bibliography*, p. 32, New York 1945; FRANCIS J. BROWN, "Refugees". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 203, May 1939; HAROLD FIELDS, *The Refugee in the United States*. Oxford University Press, New York 1938; MAX GOTTSCHALK and ABRAHAM DUKER, *Jews in the Post-War World*. Published for the American Jewish Committee, Dryden Press 1945; YWCA, *Refugees in Wartime*. New York 1943; NATIONAL PLANNING ASSOCIATION, "Europe's Uprooted People, the Relocation of Displaced Population". *Planning Pamphlet* No. 36, Washington, D. C. September 1944; NATIONAL REFUGEE SERVICE, *Dividends from New Americans*. New York 1941; S. M. ROBINSON, *Refugees at Work*. King's Crown Press, New York 1942; GERHART SAENGER, *Today's Refugees: Tomorrow's Citizens*. Harper, New York 1941; Sir JOHN HOPE SIMPSON, *The Refugee Problems*. Oxford University Press, London 1939; ARIEH TARTAKOWER and KURT R. GROSSMANN, *The Jewish Refugee*. New York Institute of Jewish Affairs of the American Jewish Congress and World Jewish Congress, New York 1944; etc.

²⁾ In general, I shall make no effort here to distinguish between refugees and immigrants, as this is really a matter of legal definitions. Historically, the immigrant is considered as the individual migrating freely to the United States, and the refugee as the individual seeking shelter or protection from danger or distress in the United States as a place inaccessible to the oppressive regime. But, as a matter of fact, many immigrants have entered the United States to escape political persecution or to avoid compulsory military service, and thus can be classified as "refugees".

³⁾ Reports of the IMMIGRATION COMMISSION, *Abstracts of Reports of the Immigration Commission*. Government Printing Office, Washington, D.C. 1911, 157.

The immigrants of this period were mostly peasants, coming from simple rural or semi-urban areas in which the family and neighborhood had been the potent factors in forming personality. Cultural isolation characterized their social organization, and there were no cultural conflicts and few patterns of behavior, since cultural patterns were limited and carefully defined in the family and neighborhood and carefully enforced upon the youth of each generation through the process of social pressure in the environment. In their homelands there was virtually no schooling and almost universal illiteracy; education was that part of the social heritage that could be transmitted through the informal agencies of social control. This simple peasant population was transferred in large numbers to a complex urban civilization in the United States, with a totally different cultural heritage, with different language and social practices, with different ideals and attitudes, at a time when this new culture itself was undergoing rapid modification and when family and community organization was disintegrating. The immigrant was confronted with a wide range of culture patterns, competing, conflicting, and sometimes contradictory. His adjustment was bound up with the questions of occupations, wages, standards of living, housing, vagrancy, poverty, and pauperism – and also with the equally grave problems of crime, delinquency, insanity and vice. But during this period of the laissez-faire philosophy, these adjustments were made through a natural process creating social ills and problems which remained unsolved; the school played no significant part in immigrant assimilation and adjustment. The results were the Ghettos, the Little Italys, Dagolands, and Hungry Hollows ¹).

Yet there was, at this pre-World War I period, one bright spot in the almost non-existent educational system: the parochial school, a social product of the immigrant group, discharging not only its religious function but also preserving in the younger generation the language and cultural traditions of the "old country". A less noticeable influence was also exerted by social settlements (such as Hull House in Chicago and the Henry Street Settlement in New York).

In general, before World War I, the public school treated the immigrant children as natives, entirely disregarding their cultural backgrounds and judging their performance by "American" cultural standards. This, in turn, led the children to break with their family traditions, to regard their fathers' backgrounds as definitely inferior. A considerable number of such children made up America's delinquent and criminal groups ²).

Just before World War I, the American school also began half-hearted efforts to educate the foreign-born parents. With the increasing number of immigrants and with their entrance into industry, the American employers learned the need for more educated immigrant employees, preferably able to understand the English language, since the efficiency of the laborer in the factory depended upon his familiarity with English. The knowledge of English also helped to reduce industrial

¹) The literature covering this field is enormous. Possibly the best available summaries can be found in FRANCIS J. BROWN and JOSEPH SLABEY ROUCEK, *Our Racial and National Minorities*. Prentice-Hall, New York 1937, 781-848.

²) The relationship of criminality to American-born children of foreign-born parents in America, has been analyzed in such studies as: F. M. THRASHER, "Are Our Criminals Foreigners?" XXII, 697-710, in BROWN and ROUCEK, *op.cit.*; K. H. CLAGHORN, *The Immigrants' Day in Court*. Harper, 1923; J. H. MARIANO, *The Italian Immigrant and our Courts*. Christopher House, Boston 1923; THE NATIONAL COMMISSION ON LAW OBSERVANCE AND ENFORCEMENT, Report No. 10, *Report on Crime and the Foreign Born*. Government Printing Office, Washington, D.C. 1931; C. R. SHAW, *Delinquency Areas*. University of Chicago Press 1929; etc.

hazards and to curb the tendency to accidents and to larger production costs.

During World War I, this purely mercenary aim became transformed into an ideal of so-called "Americanization", relating the teaching of English to instruction in the Constitution and forms of American government. This instruction was only given in the evening schools, however. The course of World War I intensified this effort, because of the experience of the immigrants during the war as soldiers and workers in industry. In turn, the immigrant learned the value of such learning in terms of increased income, extended opportunities for work and wages and rise in status. The enthusiasm for this type of "schooling" went on for several years after World War I, and was focused on the broader lines of civic understanding and social adjustment. Such evening courses even offered special instruction in the household arts in the neighborhood, or in the requirements of healthful living. Yet, at the same time, the public school paid little attention in its curriculum to the needs of immigrant children with a totally different cultural background; in fact, this situation for the most part continues to the present, the fundamental emphasis being on subjects appropriate to children with an American cultural heritage.

Period before World War II

With the reduction of immigration quotas the American public lost its interest in the "Americanization" problem, although here and there several universities began to stress a new theory of "cultural democracy", - that no one culture contains all the favorable elements, but that each group that makes up the total American population has unique values, and that the American nation will be richer and finer in its cultural make-up if the country preserves the best that each group has brought ¹).

But this theory has been applied mainly on the higher educational levels (colleges and universities and in some teacher training institutions). While the immigrants as groups have been left to their own devices, their more ambitious and competent sons have "escaped" from their foreign background by graduating in ever growing numbers from the best American higher institutions of learning.

World War II only intensified this process. While in World War I the Armed forces of the United States were acutely aware of many "foreigners", unable to read and speak English, during World War II, the "illiterates" were mostly the native born (especially from the isolated regions of the South).

Today, the problem of immigrants is hardly acute, and it is mostly discussed within the framework of all American minorities (with the stress on the Negro), and as the "refugee" problem.

The Refugee

In our life-time, the first large wave of refugees came from Russia; nobody bothers to write about them now ²). Then came the persecuted Jews from Germany (after

¹) See, for instance: J. M. JONES, *Americans All-Immigrants All*. U.S. Office of Education, Washington, D.C. 1939; J. S. MITCHELL and JOHANNA BOETH, *The People of the U.S.A., Their Place in the School Curriculum*. Progressive Education Ass., New York 1942; J. R. SCOTFORD, *Together we build America*. Friendship Press, New York 1944; W. E. VICKER and S. G. COLE, *Intercultural Education in American Schools*. Harper, New York 1943; ISABELLE YEISER, *The Curriculum as an Integrating Force for Ethnic Variations*. Harvard University, Cambridge 1944; etc.

²) Of the scanty literature see: JEROME DAVIS, *The Russian Immigrant*. The Macmillan Co., New York 1922; G. M. DAY, *The Russians and Hollywood*. University of Southern California, Los Angeles 1934; L. SOKOLOFF, *The Russians in Los Angeles*. University of Southern California, Los Angeles 1919; G. H. LANGSDORFF, *The Russians in California*. T. C. Russell, San Francisco 1929. We must notice, however, there are numerous excellent studies of Molokans and Doukhobors.

1933), and from the Axis-occupied or Axis-dominated countries; to this list of countries, Spain was also added, since its civil war led to a fascist regime that resulted in a refugee movement. In fact, the list of countries of refugee emigration included all of Europe except Great Britain, Eire, Portugal, Sweden, and Switzerland. It is estimated that between 1933 and 1944 the total number of refugees admitted to the United States was 243,862 ¹⁾.

After 1945, the new refugee wave came from the expanding areas of communist control. During the UNRRA administration, some 20,000 displaced persons entered the United States. In 1948, Congress permitted the admission of 205,000 displaced persons over a two-year period (and charged these to the extent of 50% against future annual quotas of the countries of birth); in 1950 another Act permitted the entry of 228,514 more displaced persons (in addition to the 172,230 admissions already granted up to May 30, 1950). Without dealing more with the further developments in this direction before the Hungarian crisis, let us now notice the educational aspects of the refugee problem.

The 393,000 displaced persons admitted (before the Hungarian revolution) were mainly Poles, Germans and natives of the Baltic states. "Their occupations were very varied but there were fewer professionals than amongst the refugees of the 1930's, as well as fewer unskilled laborers than in the nineteenth-century migrations. These latest immigrants had the advantages of guidance, direction, and support by a large number of international, federal, state and voluntary organizations" ²⁾. Thus this wave escaped "some of the most difficult stages of adjustment that had plagued earlier immigrants", and there was "a high percentage of the young and middle-aged among them and almost all had had some schooling". In fact, "more than 7 percent were professional persons", and "less than a fourth were in the semi-skilled and laboring groups" ³⁾. Kent stressed it thus: "obviously a distinguishing feature of this immigration is the large number having considerable education" ⁴⁾.

A systematic study by Kent of those refugees who had previously belonged to the professional classes and had had some training beyond that of the secondary school level is of interest to us as it created considerable academic controversy and bitter recriminations ⁵⁾.

According to Kent, numerous refugees already had some knowledge in English, although there is evidence of "an overestimation of language ability" (44); and "in many instances the American tolerance of poor English was a great help in enabling the refugee to adjust" (45). Most, however, learned "to speak English well within three years" (46). Interestingly enough, "it was not unusual for the children to learn English - particularly colloquialisms - sooner than their parents" (49). But there were several difficulties to overcome; most of the refugees had to learn the

¹⁾ MAURICE R. DAVIE and SAMUEL KOENIG, "The Refugees are now Americans". *Public Affairs Pamphlet*, No. 111, New York 1945; the refugee problem received a lot of attention, most of it of sentimental nature. Probably the most valuable systematic study is: M. R. DAVIE, *Refugee in America*. Harper, New York 1947.

²⁾ UNESCO, *The Positive Contribution by Immigrants*. Paris 1955, 43.

³⁾ DONALD PETERSON KENT, *The Refugee Intellectual*. Columbia University Press, 1953, 14.

⁴⁾ KENT, *op. cit.*, 16; see also: DAVIE, *op. cit.*, 36, and Kent's bibliography, 303-307.

⁵⁾ See HARRY ALPER's review of Kent's book in *The American Sociological Review*, XVIII, December 1953, 708-709, and A. W. GREEN's criticism of Alper's review, "Comment on a Book Review", *Ibid.*, XIX, 3, June 1954, 349-350.

difference between American and British English, since a majority of them had smatterings of English acquired in German schools "where the British variety was taught" (52). Another problem was that of shifting from the literary to the colloquial level. Age was an important factor "in ease of acquiring a new language with the younger persons picking it up more rapidly" (58).

Glaringly, therefore, the educational problem of the present refugee immigrant is mostly that of learning the English language, with little emphasis on the former educational stresses on "Americanization". It seems that, in that respect, the latter aspect has been left to personal and social factors influencing assimilation, "the merging of the personal and cultural traits of the individual immigrants with those of the citizens of the receiving country to the point where neither the native nor the immigrant is aware of any distinction which can be labeled as foreign" (239). In this respect the theory of "cultural pluralism" cannot be applied here, since "assimilation is not a question of the immigrant's preserving the best of his culture and desirable), but of abandoning his culture and adopting American culture" (238).

Although Kent states that "the refugees of the professional class on the whole have made remarkable progress toward the goal of integration," and "probably no other large group of immigrants has ever surpassed them in the speed with which they have adjusted to American culture" (241), this last point was bitterly attacked by Alpert, who evaluates it as a "total, if not totalitarian, conception of assimilation"; hence "it is difficult to reconcile this concept of assimilation, derived essentially from a biological analogue, with the more recent sociological analyses of contemporary America in terms of cultural pluralism and the multi-group nature of our society". Alpert's criticism was, in turn, attacked by Green:

".... As Kent points out, it is only since approximately the founding of the Republic that all immigrants have clearly had the problem of seeking to integrate themselves with an established national culture. To the immigrant of the 20th century, that problem became the most important thing in his private world. That so much of the mythology in the field of 'ethnic-group relations' shies away from that problem, or that so many of the elder statesmen in sociology have parenthetically dealt with the recent immigrant in a theoretical treatise on 'the multi-group society' would not have excused Kent from interpreting his evidence in any other way than that in which it clearly pointed. This book has fared much better in the hands of reviewers who are historians than those who are sociologists. Why? Perhaps historians, on the average, preserve fewer stereotypes than do sociologists. They are usually spared training in a rigid set of attitudes toward certain areas of contemporary culture, such as the particular slant given to most sociology courses in 'ethnic-group relations' - to the effect that all humans are equal; but minorities are less human, because more perfect, than the majority. Kent makes no such assumption, and partly because of this fact, behind the trappings of his professional scholarship an intensely human story is disclosed. The average American, if not some sociologists, will easily recognize the rich variety of individuals among these refugees in process of becoming fellow Americans. There are heroes and villains, the self-reliant and the alms seeker; there is courage and cowardice, modesty and arrogance. Refugees, like most people, it appears likely, can be generous and sympathetic; they can also be prejudiced and intolerant".

Hungarian Refugees

No systematic report is so far available on the educational problems presented by the Hungarian refugees who have reached the shores of the United States as the victims of the revolution of October and November, 1956 ¹). But it appears that about 2% of the Hungarian population fled; most of the refugees were between the ages of 18 and 45. There were thousands of college students among them, thousands of intellectuals and professional people, tens of thousands of skilled workers, and efficient farmers. Among the educational steps taken on behalf of these refugees, was the decision of the Executive Board of UNESCO to spend up to \$ 200,000 for educational aid to children and young persons "wherever they are". (This probably does not apply to the United States, but to Austria, Egypt, and Hungary).

Conclusion

¹) The reports on the revolution are coming, however, in increased numbers, see, for instance: LASZLO BEKE, *A Student's Diary: Budapest Oct. 16-Nov. 1, 1956*. Viking, New York 1957, a stark tragic record of the Budapest revolt; Beke (a pseudonym), as a student leader, was in the forefront of the fighting and left Hungary when the Russians closed in for the final kill with his pregnant wife. ANDOR HELLER, *No more Comrades*. Henry Regnery, Chicago 1957, dwells also on the "road to revolution," Hungary's social and economic conditions between 1948-1956 and the methods of the communist regime.

individuals, saw a revival of educational efforts on their behalf; but they differ from the former endeavors in their emphasis on individual education and on instruction in English. The social aspects of "acculturation" – featuring, in general, the period between World War I and II – have been entirely ignored ¹⁾.

JOSEPH S. ROUCEK, Bridgeport, USA

DER INTERNATIONALE BEIRAT DER UNESCO FÜR LEHRPLANFRAGEN

Die Zeit seit der Jahrhundertwende ist gekennzeichnet durch bedeutende naturwissenschaftliche, mathematische und wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse und Entdeckungen, durch weittragende Errungenschaften der Technik, durch politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Umwälzungen in allen Teilen der Welt. Die internationalen Beziehungen zwischen den Völkern werden vielfältiger und enger. Die Überwindung räumlicher und zeitlicher Schranken, zu der die Technik uns instand gesetzt hat, erleichtert den Gedankenaustausch zwischen den Menschen und die geistige Zusammenarbeit der Völker. Diese Entwicklungen und Veränderungen, die sich mit immer größerer Geschwindigkeit vollziehen, beeinflussen auch das Erziehungswesen in allen Ländern. Die wissenschaftlichen, psychologischen und ethnologischen Erkenntnisse der letzten 50 Jahre haben unsere Vorstellungen von der Welt, in der wir leben, von der menschlichen Gesellschaft, von der Notwendigkeit und Bedeutung der Schulerziehung, vom Wesen der Bildung geändert und unsere Erziehungs- und Unterrichtsmethoden umgestaltet. Viele Staaten, in denen es um die Jahrhundertwende keine oder nur unzulängliche Schulen gab, haben eine Schulpflicht eingeführt und begonnen, ein Schulwesen aufzubauen oder das bestehende zu erweitern. Die Staaten, die schon seit langem ein höher entwickeltes Unterrichtswesen besitzen, beginnen zu erkennen, daß die alten und ehrwürdigen Leitbilder, nach denen ihre Schulen aufgebaut sind und arbeiten, den Anforderungen, die die heutige Arbeitswelt und die moderne Industriegesellschaft an die geistige, seelische und körperliche Erziehung der Jugend stellen, nicht mehr in vollem Umfang entsprechen, und daß auch der Inhalt der Lehrpläne einer kritischen Durchsicht und Verbesserung bedarf.

In den letzten Jahren haben immer wieder Länder, die ihr Schulwesen neu aufbauen oder umbauen wollten, den Generaldirektor der Unesco um Beratung und Hilfe bei dieser Arbeit gebeten. Es zeigte sich auch ein Bedürfnis nach einem Meinungsaustausch auf internationaler Ebene über die angedeuteten Probleme der Länder mit hoch entwickeltem Schulwesen. Diese Anträge führten dazu, daß die achte Generalversammlung der Unesco, die Ende 1954 in Montevideo tagte, den Generaldirektor aufforderte, Maßnahmen zu treffen, um den Mitgliedstaaten, die es wünschen, bei der Anpassung ihres Schulwesens an ihre kulturelle Umwelt und an ihre politischen, sozialen, wirtschaftlichen und klimatischen Verhältnisse mit Rat und Tat zu helfen. Außerdem sollte ermöglicht werden, durch Aussprachen auf regionalen oder internationalen Konferenzen im Rahmen der Unesco die Bildungsfachgebiete miteinander in Einklang zu bringen und Verbindungslinien zwischen ihnen aufzuzeigen.

In Erfüllung dieses Auftrages hat der Generaldirektor einen Internationalen

¹⁾ The above article was received in 1957.

Beirat für Lehrplanfragen (*International Advisory Committee on the School Curriculum*) geschaffen. Dieser soll die Unesco bei der Vorbereitung und Durchführung der genannten Maßnahmen beraten. Er soll vor allem die Orientierung der Lehrpläne nach internationaler Verständigung und friedlicher Zusammenarbeit der Völker fördern, die Mitgliedstaaten zur kritischen Prüfung und Verbesserung ihrer Lehrpläne ermuntern und allgemeine Grundsätze ausarbeiten mit dem Ziel, den Kindern überall in der Welt die bestmögliche grundlegende Erziehung zu gewährleisten und auch besondere Interessen künftiger Spezialisten zu beachten. Der Beirat besteht aus 10 Mitgliedern, die der Generaldirektor ernannt. Bei ihrer Auswahl sollen die verschiedenen kulturellen Gebiete der Welt angemessen berücksichtigt werden. Er tritt jährlich einmal zu einer zweiwöchigen Tagung in Paris zusammen. Die erste Tagung fand im September 1956, die zweite im Oktober 1957 statt; die dritte ist für Herbst 1958 vorgesehen. Für die ersten beiden Tagungen waren 4 Mitglieder aus Europa (Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Groß-Britannien, Sowjet-Union), 3 aus Amerika (Brasilien, Costa Rica, Vereinigte Staaten) und 3 aus Afrika und Asien (Ägypten, Birma, Japan) ernannt worden. Für die Zukunft sollen auch andere Mitgliedstaaten beteiligt werden. Vertreter internationaler und nationaler Erziehungsorganisationen können zu den Tagungen des Beirats als Beobachter eingeladen werden.

Während der ersten Tagung beschäftigte sich der Beirat mit der Rolle, die die Unesco auf dem Gebiet des Schulwesens spielen kann. Er umgrenzte sein eigenes Arbeitsprogramm, untersuchte die Gründe, die eine Verbesserung der Lehrpläne notwendig machen, erörterte die damit zusammenhängenden Probleme und einigte sich über Verfahrensfragen. Es wurde versucht, sprachliche Schwierigkeiten der Terminologie so zu klären, daß Mißverständnisse bei den weiteren Beratungen vermieden werden. Das englische Wort *curriculum* z. B. kann zwei verschiedene Vorstellungen auslösen. Die eine, engere, deckt sich etwa mit dem französischen Begriff *programme d'études*; sie umfaßt eine Aufzählung und inhaltliche Beschreibung der Unterrichtsfächer und Stoffgebiete, die vom Lehrer in der Schule zu behandeln sind. Die andere, weitere, wird in dem lateinischen Wort *curriculum* (im Gegensatz zu *study course* und *syllabus*) sichtbar; sie umfaßt die Gesamtheit aller schulischen Maßnahmen und Wege, die der Erreichung des Erziehungsziels dienen (Unterrichtsgegenstände, Lehrstoff, kultureller Rahmen, Beziehungen zwischen Lehrern, Eltern und Schülern, Unterrichtsmethoden usw.). Die erste Auffassung entspricht etwa dem deutschen Wort Stoffplan, die zweite dem Ausdruck Lehr- und Bildungsplan.

Nach der Meinung des Beirats kann die Unesco, obwohl sie weder die Macht noch den Wunsch hat, in das Schulwesen ihrer Mitgliedstaaten einzugreifen, in mehrfacher Weise Rat geben und international Hilfe leisten. Sie kann als internationale Auskunftsstelle für Lehrplanfragen dienen. Sie kann die Bildungsprobleme, die in verschiedenen Ländern ähnlich liegen oder durch Einwirkung eines Kulturkreises auf einen anderen entstehen, ergründen und ordnen und kann Vorschläge zu ihrer Lösung unterbreiten. Da die besondere Erziehungsaufgabe, Menschen zu bilden, die an eine internationale Zusammenarbeit glauben und sie fördern, nicht von der allgemeinen Jugendbildung getrennt werden kann, muß sie in den Lehrplänen verankert werden. Es kann auch untersucht werden, wie die Lehrpläne beschaffen sein müssen, um zu einem vielseitigen und harmonischen Menschentum zu führen und tüchtige Staatsbürger heranzubilden. Der Internationale Beirat bemüht sich, die allgemeinen Grundsätze und praktischen Vorschläge, die er erarbeitet, so zu gestalten, daß sie in einer möglichst großen Zahl von Ländern anwendbar sind. Jedes Volk

mag dann die aus internationaler Sicht gewonnenen Ratschläge umprägen zu Reformen, die seinen besonderen Bedürfnissen entsprechen. Schließlich soll der Beirat die Unesco in die Lage versetzen, jederzeit auf Anfragen von Regierungen oder Nationalkommissionen zu antworten, die unmittelbare Beratung oder Hilfe in konkreten Angelegenheiten der Lehrplanreform erbitten.

Der Beirat beschloß, seine Arbeit vorzugsweise zu konzentrieren

- a) auf den Unterricht erster Stufe für Schüler von etwa 6 bis 10 oder 11 Jahren,
- b) auf den elementaren Unterricht zweiter Stufe für Schüler von etwa 11 bis 15 Jahren, der zuweilen als Fortsetzung der Grundschule auftritt, zuweilen als Anfangsstufe der Sekundarerbziehung erscheint,
- c) auf den weiterführenden Unterricht zweiter Stufe, der sich an Schüler von etwa 16 bis 19 Jahren wendet und auch berufsbildende Lehrgänge einschließt,
- d) auf die Ausbildung der Lehrer für alle diese Schularten.

Als Beispiele von Problemen, zu denen der Beirat allgemeine Grundsätze aufstellen will, seien erwähnt das Verhältnis des Lehrplans zum nationalen (klassischen) Kulturerbe der Völker und zu den wirtschaftlichen und sozialen Bedürfnissen der Gegenwart, die Bedeutung der grundlegenden Bildung auf allen Stufen, das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, von Nationalbewußtsein und internationaler Zusammenarbeit, die Gefahr der Überlastung und die Anpassung des Lehrstoffs an die geistige Entwicklung der Kinder, die Unterschiede in den Lehrplänen für Knaben und Mädchen, für Land- und Stadtkinder, der Einfluß von Prüfungen auf Lehrpläne und Unterricht. Aus der allgemeinen Erörterung solcher Probleme entstand ein Arbeitsprogramm für die Jahre 1957/58 und ein solches auf stützen, die auf Ersuchen des Unesco-Sekretariats von Gelehrten und Schulmännern aus verschiedenen Mitgliedstaaten vorgelegt worden waren ¹⁾.

Während der Beirat auf seiner ersten Tagung einen umfassenden Rundgang durch alle Probleme der Lehrplangestaltung machte und die Richtung seiner Arbeit festlegte, beschäftigte sich die zweite Tagung mit konkreten Vorschlägen für die Weiterentwicklung der Lehrplanarbeit, vor allem mit dem Unterrichtswesen erster Stufe (Primarschule, Grundschule) und mit dem Problem der Anpassung seiner Lehrpläne an den geistigen Entwicklungsstand der Kinder. Die Berichte der Mitplanarbeit angewandten Methoden zeigten nicht nur die Verschiedenheiten, die durch den Aufbau des Unterrichtswesens, durch die kulturelle Tradition und durch gaben auch Ansatzpunkte für fruchtbare Vergleiche. Auch diesmal lagen eine Reihe Denkschriften, Entschließungen und Anträge internationaler Organisationen zu erörtern, die alle interessant, nützlich und gut gemeint sind, aber bei ihrer Verwirklichung zu einer Überlastung der Lehrpläne führen müßten ²⁾.

Der Beirat billigte den Entwurf eines Buches über das Verfahren bei der Bearbeitung von Lehrplänen nebst Vorschlägen zur Einrichtung von Zentralstellen

¹⁾ Bis jetzt sind zwei davon in den *Educational Studies and Documents* der Unesco veröffentlicht worden, nämlich Willard C. Olson, „Psychological Foundations of the Curriculum“. Paris 1957, und Lourenço Filho, „Comparative Study on School Curricula in Latin America“. Paris 1957.

²⁾ Eine von der Weltgesundheitsorganisation und dem Unesco-Sekretariat gemeinsam vorgelegte Denkschrift ist vor kurzem unter dem Titel *A Study Guide on Teacher Preparation for Health Education* veröffentlicht worden.

für eine wissenschaftliche Erforschung von Lehrplanfragen in den Mitgliedstaaten. Er erörterte auch einen vom Sekretariat vorgelegten Plan, regelmäßig Auszüge aus wichtigen wissenschaftlichen Werken über Lehrplanprobleme zu veröffentlichen und die schon jetzt bestehende, mit kurzen Inhaltsangaben versehene Bibliographie über einschlägige Aufsätze und Bücher auf breiterer Grundlage fortzuführen. Er nahm Kenntnis von einem interessanten Bericht über die Arbeit der Sachverständigen, die seit 1955 von der Unesco nach Brasilien, Britisch-Honduras, Indien, Indonesien, Thailand und in die Türkei entsandt wurden, um diese Länder auf ihren Wunsch in Lehrplanfragen zu beraten. Die Hauptarbeit war jedoch der Ausarbeitung gewisser allgemeiner Grundsätze für die Lehrpläne der Primarschulen gewidmet¹⁾. Wertvolle Vorarbeit dazu hatten drei von der Unesco veranstaltete Regionalkonferenzen über den Lehrplan der Primarschule geleistet, die im Jahre 1956 für verschiedene Gebiete der Welt in Genf, Lima und Karachi abgehalten worden waren, und deren Berichte dem Beirat schon bei seiner ersten Tagung vorlagen. Im Anschluß daran wurde der Plan für ein Buch über den Lehrplan der Primarschulen diskutiert, dessen Herausgabe für das Jahr 1959 geplant ist. Ein Entwurf dieses Werkes wurde im Juli 1958 der 21. Internationalen Erziehungskonferenz in Genf vorgelegt und soll auf der dritten Tagung des Beirats im Herbst 1958 abschließend erörtert werden. Im übrigen wird sich diese Tagung mit Einzelfragen des Lehrplans der Primarschulen, mit der Ausbildung ihrer Lehrer und mit der Erziehung zur internationalen Verständigung, besonders der Verständigung zwischen Ost und West, beschäftigen.

Mit diesem Bericht wollte ich die Leser dieser Zeitschrift mit den Aufgaben und der bisherigen Arbeit des Internationalen Beirats für Lehrplanfragen bekannt machen. Alle Mitglieder sind sich über die Problematik des Unternehmens klar. Aber die bisherige Arbeit, die sich in schöner Harmonie vollzog, hat manche Zweifel, die bei der Aussprache auf der Generalversammlung in Montevideo laut wurden, beseitigt und wertvolle Gesichtspunkte für eine fruchtbare beratende und helfende Tätigkeit der Unesco auf dem Gebiet des Schulwesens eröffnet.

EUGEN LÖFFLER, Stuttgart

REVUE DES REVUES PEDAGOGIQUES DE LANGUE FRANÇAISE

Parmi les nombreux sujets traités récemment par les revues psycho-pédagogiques de langue française, relevons quelques thèmes d'intérêt général.

Faut-il supprimer les manuels scolaires?

La revue "Educateurs" (n° 66, Nov.-Déc. 1956), éditée par le Service Central de Recherche et d'Action pour l'Enfance, ouvre, sous ce titre, le procès des livres de classe. A l'époque où les méthodes actives sont en vogue et où l'on cherche de plus en plus à améliorer le système d'enseignement par les méthodes nouvelles, l'enquête passionnée pour ou contre le manuel scolaire, menée habilement dans les colonnes de cette revue, s'accorde très bien avec les besoins du moment. A vrai dire, il ne s'agit pas de la suppression totale du manuel scolaire. Il s'agit plutôt d'une révision du système d'enseignement, de son amélioration, du souci de donner à l'enfant des

¹⁾ Darüber hat das französische Mitglied des Beirats Louis François in der Wochenschrift *L'Éducation Nationale* Nr. 34 vom 5. Dezember 1957 Seite 1-3 berichtet.

livres adaptés à son âge, à sa compréhension, à son intérêt, et par conséquent, de l'adaptation des livres scolaires aux nouvelles méthodes ou conceptions pédagogiques.

Manuel-standard, uniforme pour tous, ou documentation variée, employée intelligemment par l'éducateur? Routine, ou travail individuel, enrichissant autant l'élève que le maître? Une course sans halte à l'érudition, ou un pas réfléchi, guidé par le bon sens? Voilà le problème, tel qu'il est posé aux éducateurs, aux parents, à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des jeunes générations.

Les principales accusations portées contre le manuel scolaire sont surtout d'ordre psychologique: vocabulaire trop abstrait et par ce fait inaccessible aux enfants, contenu intellectuel et affectif inadapté. Les enfants apprennent sans comprendre. Simplifier et approprier l'enseignement à tout âge devient donc souhaitable sinon nécessaire. Cette enquête, menée et présentée par Bernadette B. Aumont, porte sur toutes les disciplines pour les enfants de 6 jusqu'au delà de 15 ans.

Les représentants des méthodes nouvelles (actives) en la personne de Roger Cousinet, Célestin Freinet, Anne Jacques, sont plutôt partisans d'une pédagogie sans manuel. "L'ennui du manuel vient souvent de ce qu'il est écrasant, intimidant pour l'enfant", dit cette dernière dans son article: "Surtout des documents". (...) "Il faut des livres mais quels livres?" La question est là. Tout le procès du manuel scolaire est centré sur ce point. Les voix de la défense et de l'accusation sonnent d'accord. Il faut développer chez les jeunes le sens critique, l'esprit d'observation, l'objectivité, laisser le champ libre à l'épanouissement de l'intelligence.

Le même problème est repris et présenté dans deux articles concernant: les manuels scolaires en U.R.S.S. (par P. B. Dupire) et l'éducation américaine contemporaine (par A. Conquet), où les auteurs donnent d'intéressantes suggestions aux éditeurs et aux auteurs.

Pour finir, il faut citer également l'article de Louis Raillon "Faut-il nationaliser les manuels scolaires?"

Le problème est posé. Le numéro spécial offre aux lecteurs de multiples occasions d'y réfléchir.

Enfance inadaptée et déficiente

Le problème de l'enfance inadaptée n'est pas seulement l'un des problèmes pédagogiques, sur lequel se sont penchés les éducateurs, les psychologues, les médecins et tous ceux qui en quelque sorte ont essayé de le résoudre en tant que "gens de métier". Plusieurs revues l'ont envisagé de différents points de vue. Mais le but reste le même: unir les efforts pour atténuer les déficiences autant physiques que psychiques de l'enfance malheureuse, des inadaptés scolaires, des inadaptés sociaux, des handicapés.

La revue "Educateurs" dans son numéro spécial (n° 62, mars-avril 1956) intitulé: "Parents d'enfants inadaptés", aborde le sujet dans son ensemble, essayant, d'un côté, d'amener les parents à une collaboration plus étroite avec le médecin et l'éducateur, de l'autre, de les éclairer et les aider dans cette collaboration de la manière la plus efficace. Souvent, l'infirmité ou la maladie d'un enfant déclenche chez les parents des attitudes, selon les cas, d'agressivité (qui prend un caractère tantôt de révolte, tantôt de culpabilité), d'indifférence ou d'acceptation. C'est par eux qu'il faut parfois commencer.

La question a été traitée par différents spécialistes (pour la plupart médecins) dans des articles variés portant sur les *infirmités neurologiques, les maladies chroniques,*

les inadaptations scolaires et l'enfance difficile et délinquante. Deux articles des Drs. Guy Tardieu et Jacques Hindermeyer sont consacrés au problème de la thérapeutique des enfants infirmes moteurs cérébraux. Comment reconnaître ces troubles souvent peu apparents, et quelles mesures prendre pour la rééducation de ces enfants, car souvent, son intelligence étant bloquée par un obstacle moteur, l'enfant donne l'apparence d'un arriéré mental et "c'est parfois une monstrueuse erreur", dit le Dr. Tardieu. "L'éducation thérapeutique est alors l'occasion d'une révélation inespérée et combien émouvante". Citons dans le même cadre l'article très intéressant de Madame Borel-Maisonnay qui donne des indications pratiques concernant la rééducation des enfants dyslexiques.

En ce qui concerne les maladies chroniques ou de longue durée, certains auteurs ont traité avec beaucoup de perspicacité, en s'appuyant sur des observations cliniques, des cas des enfants tuberculeux (Mireille Monod) et diabétiques (Drs. Lestrade et De Menibus), tout en montrant combien l'efficacité du traitement dépend du comportement des parents pendant et après la cure.

Avec les inadaptés scolaires et les inadaptés sociaux ou délinquants, de nombreux autres auteurs abordent les problèmes des relations parents-enfants, en évoquant le désordre familial comme une des causes les plus profondes et traumatisantes.

C'est dans ce domaine surtout, qui exige non seulement beaucoup de compréhension, mais aussi du tact pédagogique, qu'il faut associer les parents au travail de la rééducation. Une équipe d'éducateurs présente les avantages de l'internat pour les enfants arriérés, dont le but ne se limite pas à un rattrapage scolaire, mais consiste à permettre à chaque enfant de s'épanouir et à l'armer autant que possible pour la vie.

Dans le même ordre d'idées, citons l'article du docteur Abric sur "l'Instabilité psychomotrice chez l'enfant" publié dans la revue "*Sauvegarde de l'enfance*" (n° 4, avril 1956) où l'auteur donne une pénétrante analyse de différentes formes cliniques de cette instabilité (instabilités à base organique, de cause psychologique, et instabilité constitutionnelle), confirmée par de nombreuses observations. Il y étudie également l'évolution et le pronostic général des instabilités et parle d'une thérapeutique adaptée où les conseils d'ordre éducatif aux parents sont pour beaucoup.

Dans la même revue, citons aussi l'exposé du prof. Lafon sur la jeunesse handicapée, ou plus exactement sur l'organisation du travail en fonction des différents types d'inadaptation, et sur les nombreux problèmes que pose cette organisation, ainsi que sur l'intégration des cas particuliers dans le monde du travail et dans la vie.

Il ne faut pas non plus passer sous silence le numéro de "*Réadaptation*" (n° 42, juillet 1957) consacré aux problèmes scolaires, soulevés par les enfants et adolescents handicapés physiques.

Les nombreux auteurs, le Dr. Douady en tête, abordent les problèmes des moyens d'enseignement de la jeunesse déficiente physiquement, du matériel destiné à cet enseignement, de l'orientation professionnelle des handicapés, ainsi que des réalisations pratiques dont la clinique médico-psychologique de Sceaux (pour étudiants atteints de troubles mentaux légers) et le sana de Kerpape (pour les tuberculoses extra-pulmonaires et affections osseuses non tuberculeuses) sont l'exemple.

L'Université et le progrès technique

Pour tous ceux qui suivent avec intérêt l'organisation de l'enseignement en France, nous signalons globalement les deux derniers numéros de la belle "*Revue de*

l'enseignement supérieur" (nos 1 et 2, 1957), consacrés aux problèmes de l'Université et du progrès technique. Ces deux volumes ont réuni dans une documentation de premier ordre des aperçus des spécialistes sur la situation scientifique actuelle, des découvertes récentes dans différents domaines, des problèmes de la vie moderne, que la coopération de la science et de l'industrie essaye de résoudre.

Si les besoins de la vie actuelle ont dissipé le mythe de la supériorité intellectuelle du "littéraire" sur le "technicien", ce dernier, néanmoins, cherche de plus en plus à baser ses connaissances professionnelles sur un fond de culture générale. Cette revalorisation a subi une évolution rapide, dont le 3^e cycle et des instituts d'ingénieurs au sein même des Facultés françaises (Grenoble, Lyon, Caen, Paris) sont les exemples les plus parlants. Mais il y aura toujours des problèmes. En face des exigences nouvelles, il faudra penser à une nouvelle formation professionnelle, à une rénovation de l'enseignement "où la leçon type est la leçon de choses". Il faudra penser à assurer un échange continu des chercheurs scientifiques et des chercheurs industriels sans nuire aux besoins ni de l'Université, ni de l'industrie. Il faudra aussi augmenter le nombre des écoles nationales supérieures.

Recherches pédagogiques

Les deux numéros du "*Courrier de la recherche pédagogique*" (n° 5 d'octobre 1956 et n° 6 de mars 1957, Institut Pédagogique National, Paris) publient des comptes rendus des expériences effectuées (présentées au Colloque International de Pédagogie expérimentale en langue française à Morlanwelz (Belgique)) ainsi que les projets de recherches pour l'année en cours.

Le Colloque de Morlanwelz, inspiré par le souci d'améliorer le rendement des élèves faibles ou retardés, présente un contenu très riche en qualité.

Parmi les nombreuses communications que le "*Courrier*" publie en entier et auxquelles nous renvoyons le lecteur lui-même pour plus de profit, nous avons lu avec beaucoup d'intérêt le rapport de M. J. Nelis sur "Les méthodes de réapprentissage en lecture" (pp. 15-32), qui rassemble les données essentielles que l'on possède actuellement sur l'arriération en lecture, en orthographe et en rédaction, les causes des retards dans ces domaines et les méthodes curatives à employer. Parmi les facteurs étudiés par l'auteur (faiblesse dans la perception des images visuelles des mots, combinaisons de la gaucherie et de la droiterie de la main et de l'oeil, défauts de l'acuité visuelle, faiblesse dans la discrimination auditive des sons de la parole, défauts de prononciation à l'exception du bégaiement, facteurs familiaux et sociaux et facteurs affectifs) l'immaturité psychique ou organique joue un rôle très important et elle se manifeste par un retard dans la perception visuelle et auditive des lettres et des mots. C'est pour cette raison que les médecins scolaires conseillent parfois de retarder la lecture en la commençant à 7 ans et non à 5. Ainsi, l'emploi de la méthode curative chez les arriérés en lecture doit reposer sur des principes psychopédagogiques: accorder une attention individuelle à chaque arriéré, se montrer compréhensif envers lui, approprier les textes de lecture à ce qui intéresse l'enfant en tenant compte, dans cette adaptation, des difficultés qu'éprouve le retardé, et enfin, lui donner des leçons courtes et systématiques.

Mais, avant tout, il faut lui redonner confiance, l'aider individuellement, ce qui, d'ailleurs, donne de meilleurs résultats que l'enseignement collectif et a été confirmé par les tests.

Parmi les recherches en cours le "*Courrier*" signale celles sur l'interrogation, sur

le matériel d'enseignement des mathématiques (enquête menée par l'Institut Pédagogique National), sur la compréhension de l'histoire par l'enfant (entreprise par le Laboratoire de Psychologie de L'E.N.S. de St. Cloud) et les recherches docimologiques sur l'examen d'entrée en 6ème et le baccalauréat (Service de recherches de l'Institut National d'Oriental Professionnelle).

Le Groupe Français d'Education Nouvelle et le Service de la Recherche Pédagogique à l'I.N.P. ont inscrit à leur programme l'étude du dossier scolaire et la connaissance de l'enfant; l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne applique les techniques Freinet (la discipline à l'école et les punitions), le Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques de la banlieue Sud-Ouest annonce des recherches sur les retards scolaires, l'éducation civique, la télévision dans la famille; et l'Ecole des Parents et des Educateurs, avec la collaboration du Centre d'Etudes radiophoniques de la Radiodiffusion Française entreprend une enquête sur la radio dans la famille.

B. MAGIERSKA, Paris

NOTES ON CONTRIBUTORS - DIE AUTOREN - INDEX DES COLLABORATEURS

W. D. WALL has been Director of the National Foundation for Educational Research in England and Wales since 1956. Prior to that he was head of the Education and Child Development Unit Department of Education, Unesco, Paris (1951-56), Reader in Education, University of Birmingham (1945-51), taught in many types of school (1934-40) and was engaged on psychological and educational work during the war, including work with backward adults and adolescents. He is a graduate of the Universities of London (English) and Birmingham (Psychology) and author of many research papers on illiteracy, adolescent interests, the Cinema, educational method, of numerous articles and of *The Adolescent Child* (Methuen, London 1948), *Education and Mental Health* (Harrap, Unesco, 1955) and of *Psychological Services for Schools* (Unesco Institute for Education, 1956).

G. MIALARET, né en 1918, licencié en mathématiques et en psychologie, diplômé de l'Institut de Psychologie de Paris, Dr. ès Lettres, ancien professeur d'Ecole Normale, a dirigé le Laboratoire de Psycho-Pédagogie de l'Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, chef de travaux de Psychologie à la Faculté des Lettres et de Caen. Principaux ouvrages: "*Recherches sur la Pédagogie des Mathématiques*"; "*Sélection et Formation des Professeurs de Mathématiques*"; "*Nouvelle pédagogie scientifique*"; "*Pédagogie des débuts du calcul*"; "*L'Education et la méthode des tests*". A publié divers articles dans des revues françaises et étrangères et a réalisé divers films psycho-pédagogiques, en particulier sur l'utilisation des techniques audiovisuelles dans la classe.

DAVID SEGEL, Specialist for Pupil Appraisal, Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Washington, D.C. His training has been in educational psychology. A.B. from the University of California; M.A. from Columbia University; and Ph.D. from Stanford University. Fellow of the American Psychological Association and member of the American Personnel and Guidance Association. Diplomate in Counseling Psychology awarded by the American Board of Examiners of Professional Psychology. Publications: *Intellectual Abilities in the Adolescent Period*, 1948; *A Study of the Secondary School Program in the Light of Characteristics and Needs of Youth*, 1949; *Frustration in Adolescent Youth*, 1951; and *the Multiple Aptitude Tests*, 1955.

PHILIPP LERSCH, geb. 4.4.1898. Promotion an der Universität München 1922. 1929 Habilitation für Psychologie und Philosophie an der Technischen Hochschule Dresden. 1937/39 Ordinarius an der Universität Breslau. 1939/42 Ordinarius an der Universität Leipzig. Seit 1942 Ordinarius und Direktor des Psychologischen Institutes der Universität München. Arbeitsgebiete: Psychologie und philosophische Anthropologie. – Wichtigste Veröffentlichungen: *Lebensphilosophie der Gegenwart*, 1932; *Gesicht und Seele*, 1. Aufl. 1932, 4. Aufl. 1955; *Der Aufbau des Charakters*, 1. Aufl. 1938, 3. Aufl. 1948; *Seele und Welt*, 1941; *Der Mensch in der Gegenwart*, 1. Aufl. 1947, 2. Aufl. 1955; *Vom Wesen der Geschlechter*, 1. Aufl. 1947, 2. Aufl. 1950; *Aufbau der Person*, 4. völlig umgearbeitete und erweiterte Aufl. von *Der Aufbau des Charakters*, 1951, 7. Aufl. 1956.

RENZO TITONE, born in 1925, Professor of Teaching Methods and Associate Professor of Educational Psychology at the Higher Institute of Education (Istituto Superiore di Pedagogia), Turin. Ph. D. and Paed. Licentiate of the Salesian the USA. Publications: *Ascesi e personalità*, 1956 (Psychology of Asceticism); *I problemi della didattica*, 1956 (General problems of teaching); *Presupposti teorici della psicologia funzionale*, 1956 (Theoretical foundations of Functional Psychology); *Metodologia della scuola moderna*, 1957 (Modern School Methods); *Rudolf Allers*, 1957 (a profile of the Austrian psychiatrist and philosopher); *Lettere ad un giovane educatore*, 1957 (Letters to a young educator) *Claparède*, 1958; and scores of articles, especially about American education and psychology, in Italian, American, and Spanish educational reviews.

FRANZ HILKER, geb. 22.4.1881. Studierte Sprachwissenschaft (Deutsch, Französisch, Englisch) an den Universitäten Münster, Bonn, Königsberg und später auch Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft an der Universität Berlin, 1911 bis 1923 Studienrat in Berlin-Schöneberg, 1923–1925 Oberschulrat in Thüringen, 1925–1933 zuerst Abteilungsleiter und zuletzt Geschäftsführender Gesamtleiter im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin, 1926–1933 Lehrauftrag für Pädagogik an der Staatlichen Kunstschule in Berlin-Schöneberg, 1930–1933 Mitglied der Deutschen Kommission für Geistige Zusammenarbeit beim Völkerbund, 1933–1945 aus dem öffentlichen Dienst entlassen, 1945–1947 Schulrat in Fulda (Stadt und Land), 1947–1949 Oberregierungs- und -schulrat im Hessischen Ministerium für Erziehung und Volksbildung, 1949 bis heute Leiter der „Pädagogischen Arbeitsstelle“, zuerst in Wiesbaden, jetzt bei der „Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland“ in Bonn („Dokumentations- und Auskunftsdienst“).

Veröffentlichungen: *Reine Gymnastik* (1926), *Die Schulen in Deutschland* (2. Aufl. 1957). Herausgeber der Sammelwerke *Deutsche Schulversuche* (1924), *Künstlerische Körperschulung* (1925), *Pädagogik im Bild* (1956). Herausgeber bzw. Schriftleiter der Zeitschriften *Pädagogisches Zentralblatt* (1926–1933), *Gymnastik* (1926–1933), *Bildung und Erziehung* (seit 1948). Herausgeber der Schriftenreihen *Vergleichende Erziehung* (bisher 5 Hefte), *Das Pädagogische Schrifttum* (seit 1945, bisher 7 Hefte).

HENRI LABORDE, né en 1901. Licencié ès lettres, diplômé d'Études Supérieures d'Histoire. Professeur d'École Normale d'Instituteurs, puis de l'Enseignement Secondaire à Paris. Actuellement délégué général des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. Membre du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale. Président de la Commission des colonies de vacances. Membre de la Commission nationale pour l'Unesco, ... etc. – Collabore à diverses revues pédagogiques.

EDUCATIONAL NORMATIVE STANDARDS IN ISRAEL – A COMPARATIVE ANALYSIS

by Rachel DROR-ELBOIM, Jerusalem

In this paper an effort will be made to describe the main educational normative standards of Israel ¹⁾ in comparison with those of the United States. Its purpose is to try and utilize the comparative method to further our knowledge of the educational standards especially of Israel and at the same time to examine some aspects of the interrelation between educational normative standards, society and culture.

First we will define some of the basic concepts used in this paper and mention briefly some methodological problems and difficulties. Then some basic relevant features of Israeli culture will be described so as to provide the necessary background to an understanding of the educational normative standards in Israel. The main part of the paper is devoted to an examination of selected basic educational normative standards in Israel in comparison with the United States, relating their similarities and differences to similarities and differences in general culture and social structure.

Concepts and Method

The central concept of this paper is "normative standards". Therefore, before taking up some more general methodological problems, it is necessary to clarify what is referred to by this term.

In this paper, the term "normative standards" is used as defined by R. M. Williams: "Conceptions of what education should be, its aims and functions" ²⁾. Following the suggestion of Merton ³⁾ we will concentrate on normative standards on "the middle range" of generality, excluding from consideration in this paper details and deviations which in themselves may well be worth intensive examination as providing important clues for points of stress and possible trends of development of the educational system. Thus defined, this term refers to an accepted ideal, which must be distinguished from the extent of its realization in the actual working of the educational system. The interaction and interrelation of the normative standards with the other aspects of the educational system, its organization and structure, its social functions and so on, will be

¹⁾ We will concentrate on the educational normative standards of the Jewish population of Israel; the special educational normative standards of the various minorities are outside the scope of this paper.

²⁾ Cf. ROBIN M. WILLIAMS, *American Society*. 1951. p. 273.

³⁾ Cf. R. K. MERTON, *Social Theory and Social Structure*. 1949. p. 5.

commented upon only insofar as relevant for the central purposes of this paper.

The last remark touches some methodological problems faced by this paper and shared by it with other comparative investigations and studies. These problems include semantic difficulties in explaining and translating concepts particular to a specific culture and the dangers involved in isolating cultural and social phenomena from their matrix and discussing them as if they were independent from their general social and cultural context. Especially in regard to educational institutions, which fulfil crucial social and cultural functions and interact with nearly all social institutions and cultural norms, it is nearly impossible to understand the educational system of a society without knowing its developments within and relations to society and culture as a whole.

The need to generalize also introduces many dangers because it might easily lead to over-simplification and neglect of important, though latent, aspects and factors.

We will try to overcome some of these difficulties by providing first a short survey of some particular characteristics of Israeli culture, which provides an essential background for our examination of the educational normative standards of that country.

Some Basic Features of Israeli Culture

One of the basic characteristics of contemporary Israeli culture and society is its dynamic and heterogeneous character. The mass immigration from various countries introduces a plurality of factors which makes generalization very difficult and misleading, and the high rate of social change makes it difficult for observation to follow changing reality. Bearing in mind these reservations, we can distinguish in Israel between two conflicting "pure types" (in the Weberian sense) of value systems around which the various concrete value systems concentrate. The interaction between these two value systems – the first of which developed mainly during the period of the "Yishuv"¹⁾ while the second began to emerge into public life and to gain recognition mainly after the emergence of the State of Israel – has significant influence on the educational normative standards of Israel. A short examination of their historic development will be the best way to present them to the reader.

Both the United States and Israel are countries built by immigration, but there are radical differences in some characteristics of the immi-

¹⁾ The Jewish Community in Palestine before the State of Israel was established (May 14, 1948) will be referred to by its Hebrew name, "Yishuv". It must be born in mind that at that time Palestine was a British Mandate.

gration to the two countries which explain some of the basic differences in culture and values. Mass immigration to the United States was motivated by a desire for economic and political security and progress. There was much predisposition of the immigrants to change their ways of life in the economic sphere, but there was little readiness and preparation for changes in the cultural and social spheres. The opposite was true for most immigrants to Palestine during the Yishuv period, with some exceptions to be mentioned later ¹). The people who came to Palestine during the Yishuv period were mainly selected persons who left the traditional Jewish society in Europe and their homes of their own free will. These individuals felt that it was their mission to go to Palestine as pioneers and to build a new modern Jewish society, based on the principles of social justice, equality and freedom, in the Land of the Fathers. They wanted to engage in physical, and especially agricultural work, which became an end in itself, a purification of the soul and the body. This belief in work, social justice and pioneering found its expression par excellence in the "kibbutzim" and "moshavim" ²).

In contrast to the individualistic orientation in the United States, a strong collective orientation (in the sociological sense of the term) was a central value in the days of the Yishuv. There was a very strong identification with the central values and institutions of the Yishuv and, because of the small number of Jews in Palestine at that time and the strong primary relations and in-group feelings, basic solidarity was maintained through informal channels. There were no formal sanctions and manifold activities were carried on by volunteers.

We mentioned that one of the strongest motives for immigration to the United States was the seeking of economic security. This motive was absent among immigrants to Palestine during the Yishuv period, most of whom left satisfactory economic conditions in Europe for very bad conditions in Palestine. As Professor Eisenstadt puts it: The motivation of those people to come to Palestine was not any specific defined purpose, such as seeking economic security and religious freedom. The objective was rather a very

¹) This description of the characteristics of immigration to the United States and Israel draws heavily on S. N. EISENSTADT, *The Absorption of Immigrants*. 1954.

²) 'Kibbutzim' are collective agricultural settlements, in which all property including land, with the exception of personal goods such as books, clothes etc., are held in common as communal property. Food is centrally prepared and eaten in a common dining-hall and everyone has his work allocated by an elected committee. In a sense, the kibbutz should be compared to a large family living and working together.

'Moshavim' are co-operative agricultural settlements where all property including land is individually held, but where most large-scale economic activities (including marketing, use of machinery-equipment) are co-operatively managed. The principle of mutual help is also one of the basic values of the moshavim.

diffuse one, related to all aspects of social life: To become pioneers and establish a new community for the whole Jewish nation in which being a Jew will not be a problem.

Even at the period of the Yishuv, there were certain internal developments accompanying the institutionalization and formalization of the growing society, which undermined the prevailing values and prepared an alternative value system. These developments put a stronger emphasis on individual satisfaction, self-advancement, material well-being, competition for economic and political power and other features common to Western Culture. Especially after the rise of Nazism in Germany, the mass immigration of Jews from Central Europe, who came to escape from political and economic persecution, introduced into the Israeli scene motivations and values which were different; but till the emergence of the State, the dominant values were those of the Yishuv. When the War of Independence broke out, all reserves of devotion and enthusiasm for the central social values of the society were successfully mobilized, but there came an anti-climax. The establishment of the state changed the institutional and organizational framework of the Yishuv. Many spheres of activity managed earlier by the Mandatory Power or left to informal activity by devoted pioneers, came now under the sway of organized state action. Primary relations and feelings of identification gave place to a bureaucratic state machinery which had to be created to deal with all the new and difficult problems. These developments were accompanied by, and to a large extent caused by, the changes in the population structure of Israel. During 9 years, 1947 to 1956, the Jewish population more than doubled, from 758,700 to 1,667,000.

This immigration movement was completely different from those we described earlier. It was not a movement of individuals or small groups but of whole segments of population who lost their political and economic security. It was not a migration of selected persons who came to build a new society, but of displaced persons who survived the Nazi concentration camps, of Jews from oriental countries in which anti-semitism (or, one should say, "anti-Jewism") spread. These people did not come to build a new nation, but to find peace and economic security in an established Jewish state, though it must be remembered that many immigrants, especially from the oriental countries, were also strongly motivated by religious feeling, and the feeling of returning to the Land of the Fathers was shared by all groups of immigrants. But the ideals of pioneering, working on the land, service for the collectivity and all the other norms of the Yishuv were strange to most of them and they were unprepared to accept them.

To sum up, we can distinguish between two main and contradictory value systems found in Israel: One is the value system of the Yishuv, emphasizing devotion to the collective, pioneering, and self-sacrifice for the ideal of building a new home for the Jewish people. The other value system emphasizes individual values and material well-being, limiting one's duty towards the nation to good citizenship. Various segments of Israel's population accept to a different degree elements of these two value systems. In public life in general the Yishuv values still enjoy great prestige and formal acceptance, but in private life and behind-the-scenes public life, Israel becomes more and more similar to the other Western Democratic societies.

If we keep in mind the existence of acute value-collision in some additional spheres (e.g., religion) and the heterogeneous cultural composition of the population, the picture becomes even more complex. This lack of consensus on certain basic values, the tension between the professed values of public life and those acted upon in fact, the radical differences in value profile between various segments of the population, – all these together put a very heavy burden on the educational system of Israel and are reflected in the educational normative standards of Israel.

Educational Normative Standards in the United States and Israel

We will compare now some significant areas of educational normative standards in the United States and Israel ¹⁾.

¹⁾ Some outline of the formal framework of education in Israel is necessary at this point:

In Israel, according to the Compulsory Education Law of 1949, school attendance is compulsory and free between the ages of 5 and 14. Youth between the ages of 14 and 17 who have not completed an 8-year elementary school education must attend evening classes until they have either completed the required curriculum or reached the age of 17.

During the Mandatory period, education for the Jewish population was organized on a voluntary community basis, which has resulted in the establishment of four networks or "trends": "General", "Labor", "Misrachi", and "Agudat Israel". The Compulsory Education Law recognized this trend system, but in August 1953 the Israeli Parliament passed the State Education Law which abolished this system and set up a unified system of state education in elementary schools subjected to the supervision of the Ministry of Education. Now there are "state educational institutions" of a secular nature and "religious state education institutions". The ultra-orthodox schools of "Agudat Israel" form a semi-public network, financially supported by the state.

High schools are either private institutions or maintained by the municipalities, under the supervision of the Ministry of Education. Compulsory education is free, while the high schools charge a very high tuition fee. In general, the educational system is centralized and directed by the Ministry of Education, in co-operation with the municipalities. In 1956–57, 285,796 pupils attended elementary schools and 24,351 pupils attended high schools.

A. FAITH IN EDUCATION

In both countries there is a strong belief and deep interest in education, but there are some significant and interesting differences, which can be understood in the light of the factors shaping this belief.

In the United States, the belief in the individual and his right to study and develop his full potentialities was one of the most important factors which contributed to the belief in education. People regard education as a fair chance which society provides to all its members, a primary expression of the "equality of opportunity"; education is looked upon as a ladder of social mobility and to some extent does in fact fulfil this function, enabling persons to overcome barriers of socio-economic origin. The free compulsory educational system is a strong expression of the American belief in education.

Another active factor is the belief that education of all citizens is necessary to preserve democracy; it is generally agreed upon by educators that in a democratic society, where people have to elect their representatives and make responsible decisions, only educated persons who have the necessary information and understanding can be good, active and responsible citizens. The importance of education in regard to the "melting pot" aspect of American society, helping acculturation of the new immigrants, also served to reinforce the belief in education.

The evolution of the United States from an agricultural into a modern industrial society set in motion various forces which too strengthened the role of education. The family, the church and the community lost much of their educational influence while at the same time the educational, professional and vocational requirements of an industrial democratic society required more and more education and training. While there is a tendency to doubt whether the educational system can undertake additional tasks, nobody has suggested any alternative, and at present the educational system fulfils more and more crucial social functions.

The American belief in education finds another expression in the extent of citizen participation in educational affairs. It is not a result of constitutional and legislative processes alone that education became the responsibility of the local community; rather, this came about because of the wide-spread interest in education, nourished by the popular belief in its importance. This wide-spread belief lies behind the activities of many public organizations and committees, such as the Parent Teacher Association (P.T.A.), the National School Board Organization, etc., which are composed mainly of lay citizens.

It may well be that faith in education in the United States is a very

vague normative standard, which signifies different things to different persons. But there can be no doubt about the nearly universal acceptance of faith in education.

We stated that a strong belief in education is a norm accepted both in the United States and in Israel. We have now to re-examine this statement in regard to Israel. The attitude towards education in the Yishuv and in the State of Israel passed through several phases. During the Yishuv period there was a somewhat ambivalent attitude towards education: On the one hand, the long Jewish tradition of devotion to learning and faith in education continued to live in the people's heart. On the other hand, an anti-intellectual trend developed among the Yishuv pioneers. This anti-intellectual movement was different from what is referred to in the United States as "anti-intellectualism". In the United States it was the practical self-made man who spoke out against the "intellectuals"; in the Yishuv it was an anti-intellectual movement by the intellectuals.

As we had already occasion to see, the pioneers of the Yishuv wanted to change the value system of the traditional Jewish society, and this involved changing the attitude towards learning. In contrast to the traditional Jewish ideal of devoting all one's life to studying and spiritual pursuits, the Yishuv people wanted to create a new ideal, that of a new Jew who pays attention to his body as well as to his spirit. They praised the simple man who works with his hands and spends his days in the field rather than among the dead letters of the books. Their attitude was an ambivalent one. At the very same time while they spoke out against learning, they themselves were people of letters who made every possible effort to give the best possible education to their own children. The collective settlements, which were the center of pioneering and the stronghold of Yishuv ideology, had excellent schools and provided nearly all children with a high school education. And yet, this ideology of anti-intellectualism was a part of the Yishuv's ideology and value system.

Another difference between the United States' and the Yishuv's faith in education was that in the Yishuv education was not looked upon as a channel for individual social mobility. Faith in education was rather associated with the Pioneers' desire to change the traditional ways of life and build a new Hebrew culture. Education was regarded as the sphere where the development and transfer of modern Hebrew culture was to take place. It was faith in education mainly because of its important social functions and its significance for the development of Hebrew culture, and not because of its importance for the children.

It is interesting to observe how this basic difference between the

United States and the Yishuv influenced not only the norm we are now considering but the role and prestige of the schools and teachers. The schools in the Yishuv were more than one of the social agencies which transfer norms and values, as they are commonly regarded in the United States. They were one of the most important social organs which created new norms and values, and only then passed them on to the whole society. In the United States, especially during the period of the "Americanization" movement, the schools taught the children of the new immigrants the norms and traditions of the country; in the Yishuv, the schools *created* many of the social norms and traditions. The schools were the place where new traditions for the holidays were created, where the Hebrew language became again a living everyday language, where folk-singing and dancing were developed, and so on. Teachers had a very high status in the Yishuv. They were respected not because of their professional status, but because they were regarded as fulfilling leadership positions in the Zionist movement and the Yishuv. Many of the teachers were writers and poets, who actually created the new Hebrew culture and were spiritual leaders of the Yishuv.

A change in these attitudes developed during the later period of the Yishuv and especially after the establishment of the State. Together with the already described developments towards an individualistic orientation, the faith in education as a channel for individual advance and development became stronger. People became more and more concerned with giving their children not only a good education, but also sending them to schools where they would get a Matriculation Certificate enabling them to proceed to some institute of higher education or get a better job. It is interesting to observe the changes in teachers' status and the prestige of the schools which accompanied these changes in the norm. With the change from a collectivistic to an individualistic orientation and the diminishing regard of the schools as the workshop from which the new culture would emerge, the social status of the schools and the teachers declined ¹).

After the establishment of the state and with the new mass immigration to Israel, education became again a central issue. Because of the characteristics of this mass immigration, which we have already men-

¹) This is only one of the factors which brought about changes in the status of teachers in Israel. Among other factors, one must mention the increasing percentage of women in the teaching profession. Also it seems that there has been a significant turnover in teaching personnel with the transition from the Yishuv to the state. Many former teachers hold today important positions in the Foreign Service, the Civil Service, newspapers and other central organizations. Cf. Dr. J. BEN-DAVID, "Professional and Social Structure in Israel" in *Scripta Hierosolymitana*, Vol. III, "Studies in Social Sciences", 1950, pp. 126-152.

tioned, it was generally recognized that the educational institutions must serve as the main channel to overcome the barriers of language and cultural background and assure the democratic character of the country. It is generally accepted that education is the only solution to the cultural problems faced by Israel today, but there are different opinions as to what education should achieve. Some think that education should try to preserve the values of the Yishuv and transfer them to the newcomers, while others think that education should undertake a creative function and try to combine elements from various cultural backgrounds into a new culture.

From one of the few field investigations undertaken in Israel in this area ¹⁾ the conclusion emerges that the educational institutions succeeded in transferring to nearly all newcomers some practical information. As a result, the immigrants see in education a good thing to be acquired, something that can help to get a better job or to be more respected by one's neighbours. But full cultural integration is still far from having been achieved.

Thus, while faith in education is an important symbol and value both in the United States and Israel, there are differences in the concrete significance and content of this basic value both between these two countries and within them.

B. RELIGIOUS AND TRANSCENDENTAL VALUES

We have to distinguish between religious instruction associated with a certain church and implying acceptance of a certain religious dogma, and religious and transcendental education in a larger sense in which the emphasis is not on any dogma but on the general orientation accepting the transcendental significance of life.

In the United States, the generally accepted position in regard to sectarian education is clear: By law, by tradition, and by public opinion, there is a separation of church and state. No public funds can be used to support religious organizations or institutions in which sectarian religious doctrines are taught. This norm is recognized as an essential prerequisite for safeguarding liberty and was embodied in the first Amendment to the Federal Constitution. The cases which come from time to time to the courts on problems of religious instruction in the public schools, use of public funds for providing transportation to parochial schools, and so on, demonstrate the strength of the norm requiring separation of religious-sectarian instruction from the public schools.

¹⁾ Cf. D. BAREL and O. NEIL, *Immigrant Youth in an Urban District* (in Hebrew). 1955.

There is less agreement and consensus on religious and transcendental education in the broader sense. In almost every discussion on the aims of education, we can find a statement on the school's obligation to educate its students in moral and spiritual values. In general, the need for cooperation by the schools with other educational agencies in this matter is recognized, but there are differences of opinion on what the spiritual values should be, and to what extent the schools can and should share responsibility in this matter. To some extent, "democracy" seems to be regarded in the American schools not only as a form of government, but as a moral and spiritual value having transcendental connotations.

To sum up the situation in the United States: It is generally accepted that the schools should not engage in sectarian religious education. On the other hand, there is a general feeling that the schools should somehow share with the home and other social agencies responsibility for conveying to the younger generation some transcendental outlook on life and shape their moral character.

In Israel, the attitudes towards this issue reveal deep differences of opinion. The place of religion in the state is a very crucial problem in Israel and there are many different and intensely held opinions on it. There is no general agreement on the place of religion in education, and the practical solution adopted is that everyone is free to send his children to religious or secular schools – both of which are part of the public school system – in accordance with his religious conviction ¹⁾. The state religious schools resemble in their attitudes toward religion the private parochial schools in the United States. The state secular schools are in this respect comparable to the American public schools, but it seems that because of the struggle between various groups on the place of organized religion in the state and because of the Yishuv's tradition of rebellion against orthodox traditional Jewish society, the secular schools in Israel are much more non-religious in their general approach than the American public schools.

As a striking point on this case, we can examine the teaching of the Bible ²⁾ in Israel. All schools teach the Bible, but the same book is taught with different approaches and interpretations. Dr. Adar ³⁾ examined the different attitudes to the teaching of the Bible in Israel. Each group interprets the Bible according to its spiritual and political ideology, finding in it reinforcement for their respective opinions. In the extreme

¹⁾ In 1956–57, 68.6% of the pupils in elementary schools attended State (secular) Schools, 24.8% attended State Religious Schools and 6.6% attended State-Recognized private religious schools.

²⁾ Only the Old Testament is taught in Jewish education in Israel.

³⁾ Cf. Z. ADAR, *The Educational Values of the Bible*. 1953. In Hebrew.

orthodox school the emphasis is on the religious laws, and only the classical orthodox interpretations are taught. In the State Religious Schools the approach is more progressive: All parts of the Bible are taught and interpretations suitable for the children's age and understanding are used, but the whole Bible is accepted as religious dogma not to be questioned in any way. In some of the secular public schools, the Bible is taught as a historic document interpreted with the help of modern findings in the fields of archeology, history and linguistics. Other secular schools teach the Bible as classical literature, analyzing its literary forms and evaluating them in modern literary terms. Still others teach the Bible mainly as a Zionist document, emphasizing the relationship between the Jewish people and the Promised Land. Still another approach teaches the Bible as ancient Socialist literature, showing the attention to values of equality and social justice in the Bible. While most schools combine these various approaches to different degrees, the variety of approaches to the teaching of the Bible in Israel illustrates the lack of agreement on the role of the schools vis-à-vis religion.

In 1957 an interesting innovation took place: A special new subject was introduced which is devoted to "Jewish Values". While it is too early to tell how this subject is going to develop, its introduction seems to signify a tendency to devote some time to Jewish religious tradition also in the secular schools.

To a large extent, Zionism is regarded as a transcendental value towards which the schools should educate, somewhat similar to democracy in the United States. But in general, perhaps because of the lack of agreement on basic transcendental values and the preoccupation with problems of national survival, there is no general agreement on a normative standard regulating the role of the schools in regard to religious and transcendental values. The importance of developing the moral character of the students is well recognized and the schools are expected to be active in this matter, but the transcendental dimension of this aspect of education is not explicitly discussed.

C. MASS AND ELITE EDUCATION

Based mainly on the value of equality of opportunity in a democratic society, it became an accepted norm in the United States that all children have to go to school and study together. It is not so much the belief in mass education which distinguishes the United States from other modern democratic states, but rather the normative standard that the *same school* should serve all the children without difference, regardless of their economic background or intelligence. The general norm seems to be that

the school should serve all the children and should become the place where they will study and play together, a place where they will learn to understand each other, because all of them – without differentiation according to scholastic aptitude or economic position – will later become equal members in a democratic society.

Even though educators point out the problems which arise in this system and which cause difficulties in the operation of the schools under this theory, many attempts have been made to overcome these difficulties without compromising this basic principle of American education and democracy. The development of different departments within one school, such as the college preparatory, home economics and so on, is one attempt to deal with the problem, though, to some extent, this solution might introduce by the back-door a distinction between elite and mass education.

The schools try to answer the needs of all the different individuals while keeping them all together in one school and giving them a basic common core. Despite all the difficulties involved in the norm of common mass education for all Americans, it is a very strongly accepted one and many attempts and efforts are made to realize and preserve it.

It is an accepted norm in Israel that education should be free and equal for all children. Based on the Yishuv tradition that all members should be equal, there is a strong opposition to any ideal of elite education. Free compulsory education to be given to all children together is a dominant norm accepted by all. The school is regarded as the place where children of different groups should study together and acquire a common core of Hebrew culture and a common language of mutual understanding and respect. The struggle for securing free education despite the difficult economic conditions is a strong testimonial to the keen belief in the right of everyone to receive equal educational facilities.

This accepted norm cannot be fully realized under the present economic conditions. Because of the economic difficulties, there are no free public high schools and secondary education is in fact acquired by a socio-economically selected group. The attempts of the government to change this situation by granting scholarships to able students are of limited effect because of the relatively small funds available. Despite this unavoidable selection, the ideology accepted and expressed by the schools opposed the idea of elite education.

It is interesting to observe that together with the acceptance of the norm of mass education and the strong opposition to elite education, the high schools in Israel are divided into regular high schools, which are

college-preparatories, and vocational high schools ¹⁾). These two categories of schools enjoy completely different prestige-rating and different classes of students attend them. The Yishuv tradition of equality is the publicly expressed and accepted value, even while the existing high school system shows some characteristics of elite education.

D. GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

The concepts of general and vocational education, while having different meanings attached to them, are used here as developed in the already classical Harvard Report on General Education in a Free Society. The primary and basic question is, what are the functions and responsibilities of the schools in a modern industrial democracy. Many factors and variables influenced the answer of the United States schools to this question. These factors include, among others: The impact of mass education, which forced the schools to develop an approach which would suit pupils with different aptitudes and interests. Developments in psychology, which drew attention to individual differences and the need to approach different persons in different ways. Changes in the philosophy of education, largely under the influence of Dewey and Kilpatrick. And the general changes in the relative educational impact of the home, the church and the community.

In the United States it is a generally accepted norm that education should deal with the whole personality. The school is regarded not only as a place for training the intellectual competence but it is its duty and responsibility to meet the varied needs of the individuals and to prepare them for full development in a modern democratic society.

There is general agreement in the United States on the desirability and need to give vocational education within the high schools, but there is strong opposition to narrow specialized vocational training in them. In the comprehensive high school, sometimes referred to as the "single ladder" structure, the same framework includes the college-preparatory and vocational departments, enabling – as already mentioned – all students, regardless of their scholastic aptitudes, to learn to live together as equal future citizens of a democracy.

In Israel, we must distinguish between the elementary schools and the high schools. The elementary schools were interested from the beginning in educating the whole personality: The general Yishuv value of re-educating and changing the traditional, one-sided, Diaspora personality

¹⁾ Of the 24,351 students in Israeli High Schools in 1956–57, 5,912 attended vocational schools.

type was from the beginning reflected in the school's interest in all-round education. In this respect, the later developed value-system agreed with the Yishuv values, and there is general agreement on the duty of the elementary schools to devote attention to educating all aspects of personality. With this objective in mind, the curriculum of the elementary schools includes gardening and handicrafts.

The high schools (a concept not including in Israel the special vocational high schools) on the other hand follow the Continental and traditional Jewish emphasis on subject matter and intellect education. One important reason for this phenomenon is the non-mass character of the high school and its function as a college preparatory. There are some discussions on this matter and it is possible that in the future the high schools too will assume larger responsibilities, but at present this difference between the educational normative standards of the United States and Israel must be noted.

The Continental tradition of the "bifurcated" system is accepted in Israel. The ordinary high schools deal only with college-preparatory work, while vocational skills are taught in special vocational and agricultural schools. The fact that in Israel vocational education is organized separately from the ordinary high schools is correlated with differences in the prestige-rating of those two categories of high schools. The lack of students wanting to go to the vocational high schools, combined with some other reasons, caused a scarcity of skilled manpower in some vocations; therefore it has been suggested that a ninth year be added to compulsory education which will be devoted to vocational education. The general norm in Israel in this respect seems to be that, while all agree on the need to provide for vocational education, intellect education is more highly appreciated and there is no readiness to amalgamate the two categories of high schools.

To sum up the last two sections, it seems that neither in Israel nor in the United States has the problem of elite v. mass education and general v. vocational education been fully solved. In both countries, the generally accepted ideology is one of common basic education for all, but in both countries intellectual studies do in fact enjoy higher prestige and the students are divided into those following a more academic line of studies and those following a more vocational line. In the United States all students belong to one framework, the unified school, while in Israel the differences are reflected in the formal framework, there being separate academic and vocational schools.

E. THE INDIVIDUAL AND HIS SOCIETY

The various differences which we noted while comparing some of the educational normative standards of the United States and Israel come into sharper focus when we examine the area of relations between the individual and his society. The basis and origin of the differences in this area seem to be the different attitudes in the United States and Israel towards the individual. We mentioned the deep belief in the individual in the United States, a belief in his right to happiness and self-development. It is an accepted and important norm in the philosophy of modern American educators that the schools should be a place where every child will be happy and develop his full potentials as an individual. Many developments in the schools' structure and program are directed towards decreasing the unpleasant aspects of going to school and making the students feel happy there; services, such as guidance, emphasize as one of their aims the happiness of the individual.

Such a norm is not a dominant and expressed one in Israeli education. Development of the individual in order to make him happy is not recognized in the philosophy of education in Israel to the same extent as in the United States. It is interesting to observe that developments in school structure, services and atmosphere similar to those of the progressive modern schools in the United States, are justified not in terms of the individual students but rather in terms of improving the educational process; the ultimate professed goal is not so much the individual, but rather the collective. It should be noted that this attention to collective goals and problems is not the result of a philosophy which disregards the individual, but rather of some material and ideological factors: In Zionist and Yishuv ideology the individual's duty to the people is not less, and perhaps more, important than his right to do what he pleases for his own advancement and happiness. Behind this orientation there lies no organic conception of society but an assumption that the individual is not an egocentric creature and that he can find his happiness and destiny in devoting himself to a good cause. The joy of creativeness and devotion to unselfishness are basic canons of Yishuv ideology. The different evaluation of material comfort in the United States and Israel is closely related to the different evaluation of the individual and his happiness. Despite the growing individualistic orientation and the tendency towards putting more emphasis on individual material achievements and comfort, the publicly accepted and expressed value is still opposed to material achievements and conspicuous consumption.

Another factor to be mentioned in this context is the economic and

political conditions of the Yishuv and the State of Israel. The pressing needs of national survival reinforce the ideology of the individual's duty towards his community; without the devotion and readiness for daily sacrifices, the State of Israel would have remained a dream and would be unable to withstand its present political and economic difficulties.

The educational normative standard of co-operation and devotion to collective values, as contrasted with competition and individualism, finds its most intensive expression in the Israeli Youth Movements, as contrasted with the "youth culture" of the United States. Professor T. Parsons¹⁾ describes American youth culture as characterized by "having a good time", with a strong emphasis on social activities in company with the opposite sex. The predominant pattern is that of idealization of the isolated couple in romantic love. Among the males there is much attention to competitive athletics, while among the girls there is the "dating and rating complex". This description by Parsons clearly brings out the elements of competition and attention to individual happiness.

The Israeli youth movements too recognize the needs of the adolescence period: There is emphasis on mixed social activities, folk-dancing, outdoor living, camping and similar activities²⁾, but the main orientation is not towards the individual having a good time and developing his social skills. The Israeli youth movements regard themselves as an instrument of national reconstruction: They participate directly in various national activities and educate their members towards pioneering and national service. In general, the youth movements were – and to some extent still are – one of the most important and successful educational agencies preserving the values of devotion to national duty, pioneering, agricultural settlement, etc.

I would like to mention, finally, the problem of citizen education. Beginning with the part played by the United States schools in the Americanization of the foreign-born, the feeling developed that it is the school's responsibility to give citizen education to all.

In Israel it is still difficult to speak about an accepted norm concerning citizen education. During the Yishuv period, the attitude towards the British Mandatory power was hostile and no norm of citizenship education in the usual meaning of the term was accepted. There are some interesting problems in this regard in Israel: Many of the immigrants lived as prose-

¹⁾ T. PARSONS, "Age and Sex in the Social Structure", in his *Essays in Sociological Theory*. 1942.

²⁾ In this respect the Israeli Youth Movements resemble the German "Wander-Israeli Youth Movements in general, cf. S. N. EISENSTADT, *From Generation to Generation*. 1956.

cuted strangers in various countries and did not develop a positive attitude towards those oppressive governments and towards citizenship, and much of this orientation and tradition of suspicion towards public authority was brought to Israel. Therefore, the need for citizenship education is acutely felt and it is recognized that the schools have to participate in it, but until now not much has been done. One important factor here is the contradiction between the extensive demands made upon the individual by Yishuv values and the more limited demands implied in the concept of "good citizenship"; education for good citizenship is regarded by many as compromising the more extensive demands for pioneering, full devotion, etc.

Some Problems and Implications

In this paper we have compared some educational normative standards of the United States and Israel and examined their relations to society and culture in the two countries. It seems that such a descriptive and comparative study can help in some important respects in the development of the theory and practice of education, especially by enabling us to better understand the operation of the various variables shaping the educational system and educational values of every country. We have seen how the educational normative standards of Israel reflect certain specific characteristics of Israeli culture and social structure and how changes in those bring about changes in the educational institutions and norms and vice versa.

A basic problem, reflected in our analysis of the educational normative standards of Israel, is the question which educational normative standards are an essential, functional, prerequisite for the working of a modern democratic society and culture. With the evolution from the Yishuv community-type of society to the Western Democratic State of Israel, the educational normative standards of Israel, together with the general social values, changed. The individualistic value-system became predominant in many fields of life and, while the educational normative standards seem to lag behind this development, they too become more and more individualistic and more and more similar to the educational normative standards of the United States and other democratic Western countries. This phenomenon seems to point at an essential connection between general social structure and educational normative standards, while showing that there can be a lag between the educational values and general culture.

This problem is of importance not only to Israel but also to many of the so-called underdeveloped countries, which try to combine an educational

system expressing their specific traditional values with a modern democratic regime. The study of past, present and future developments in Israel can perhaps contribute to our understanding of the processes and difficulties involved in those efforts.

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSNORMEN IN ISRAEL – EINE VERGLEICHENDE ANALYSE

VON RACHEL DROR-ELBOIM, Jerusalem

Dieser Beitrag untersucht eine Reihe von Wirkungsfaktoren und Maßstäben, die die Erziehungssituation des Staates Israel bestimmen. Er verdeutlicht die Sachlage durch einen Vergleich mit den Verhältnissen in U.S.A. Nach einleitenden begriffskritischen und methodischen Bemerkungen wendet sich Verf. bestimmten Merkmalen der israelischen Kultur und Gesellschaftsordnung zu und leitet dann über zu einer vergleichenden Betrachtung, die sich auf folgende Themenkreise erstreckt: Glaube und Erziehung, religiöse und transzendente Werte, Massen- und Elitebildung, allgemeine Bildung und Berufsbildung, der Einzelne und die Gesellschaft. Abschließend diskutiert Verf. einige allgemeinere Fragen des Verhältnisses von Erziehung und Gemeinschaft, die sich aus bestimmten Entwicklungen in Israel ergeben.

Folgende Einzelheiten des Aufsatzes seien besonders hervorgehoben:

Das gesellschaftliche Leben Israels wurde und wird von den Auswirkungen zweier Wertsysteme bestimmt, deren erstes während der britischen Mandatsperiode vorherrschte, während sich das zweite seit der Gründung des Staates Israel in wachsendem Maße durchsetzt. Das erstgenannte Wertsystem ist zionistisch gerichtet und fordert körperliche, besonders landwirtschaftliche Betätigung, soziale Gerechtigkeit, Gemeinschafts- und Pioniergeist; das zweite ist individualistisch fundiert und im Grunde den Wertvorstellungen der meisten gegenwärtigen westlichen Gesellschaften ähnlich. Diese zweite Richtung beeinflusst immer stärker das private Leben, während die Werte des erstgenannten Systems immer noch nachhaltig das öffentliche Leben, und damit auch das Erziehungsleben, bestimmen. Der Zusammenprall beider Systeme ist nicht ohne Rückwirkungen auf die Erziehungs- und Bildungsmaßstäbe des Staates Israel geblieben.

So wie in den Vereinigten Staaten trifft man auch in Israel auf einen weitverbreiteten Glauben an die Macht der Erziehung. Während dieser Glaube in U.S.A. eng mit demjenigen an die freie Entwicklung des einzelnen durch Erziehung verbunden ist, mißt man in Israel der Erziehung besondere Bedeutung für die Entwicklung der neuen israelischen Kultur und für die persönliche und kulturelle Integration der Einwanderer bei.

Zur Frage der Vermittlung religiöser und transzendenter Werte führt Verf. aus, daß zwar in den öffentlichen Schulen der U.S.A. kein konfessionsgebundener Religionsunterricht erteilt werde, man aber sehr wohl von ihnen erwartet, daß sie einen Beitrag zur Erziehung zu einer transzendenten Werte anerkennenden Haltung leisten. In Israel läßt der bewußt religiöse Teil der Bevölkerung seine Kinder eine staatliche „Religionsschule“ (*State Religious School*) besuchen; die anderen schicken ihre Kinder auf Staatsschulen, die keinen Religionsunterricht erteilen

und die sich nicht ausdrücklich mit einer Erziehung zur Anerkennung transzendenter Werte befassen.

Zum Problemkreis „Massen- oder Elitebildung“ meint Verf., daß sowohl die U.S.A. – ausgedrückt in der Struktur seines Schulwesens – als auch Israel der Ausbildung der großen Zahl den höheren Wert zuerkennen. In Israel werde dieses Prinzip jedoch organisatorisch nur bis zum Ende des Elementarunterrichts verwirklicht.

Nach Meinung der Verfasserin genießt die eigentliche Berufsausbildung trotz aller gegenteiligen Bemühungen in beiden Ländern ein geringeres Ansehen als das allgemeinbildende Schulwesen. Während die unilaterale Struktur der amerikanischen High School alle Ausbildungsgänge in einer Schule zusammenfassen möchte, wird Berufserziehung in Israel durch besondere, jedoch geringer eingeschätzte Schulen vermittelt.

Dort, wo es um das Verhältnis des einzelnen zur Gemeinschaft geht, treten die Unterschiede zwischen U.S.A. und Israel am deutlichsten zutage. Naturgemäß haben sich in dieser Frage auch zwischen den beiden eingangs erwähnten Wertsystemen in Israel die größten Diskrepanzen ergeben. Entgegen der amerikanischen Auffassung geht es den Anhängern des erstgenannten Wertsystems nicht vorwiegend um das persönliche Glück des einzelnen; vielmehr legen sie stärkeren Nachdruck auf die sozialen und nationalen Funktionen von Erziehung und Bildung. Demgegenüber fördert das zweite Wertsystem, das in wachsendem Maße das erzieherische Denken und Tun in Israel beeinflusst, eine individualistischere Einstellung in allen Erziehungs- und Bildungsfragen.

Verf. schließt mit der Feststellung, daß die Entwicklung in Israel die ständige Wechselwirkung zwischen den kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen und den Normen des Erziehungswesens erneut deutlich mache. Man sehe sich bei der Erörterung über die Erziehungssituation in Israel vor die Frage gestellt, inwieweit bestimmte Erziehungs- und Bildungsnormen für jede westlich-demokratische Gesellschaft unentbehrlich sind. Dieses Problem habe auch für die sogenannten unterentwickelten Länder große Bedeutung.

PRINCIPES ET POLITIQUE DE L'EDUCATION EN ISRAEL ET AUX ETATS-UNIS

par RACHEL DROR-ELBOIM, Jérusalem

Cet article analyse les principes et critères qui inspirent l'éducation en Israël en les comparant avec ceux qui ont cours aux Etats-Unis. Après quelques précisions de termes et de méthodes, l'A. décrit certaines caractéristiques de la culture et de la société israéliennes et procède à un examen comparé des principes pédagogiques en Israël et aux Etats-Unis sur les cinq thèmes suivants: Foi et éducation, valeurs religieuses et transcendantes, formation des masses et de l'élite, formation générale et formation professionnelle, individu et société. En conclusion, l'article discute brièvement, à propos des relations entre l'éducation et la société, de quelques problèmes plus généraux qui se trouvent posés par de certaines développements en Israël.

La vie sociale d'Israël a été et reste dominée par deux systèmes de valeurs, l'un ayant exercé une primauté marquée au temps du mandat britannique tandis que l'autre

s'affirme d'une manière croissante depuis la fondation de l'Etat d'Israël. Le premier, d'inspiration sioniste, souligne la valeur du travail manuel et spécialement agricole, insiste sur la justice sociale, le sens de la communauté et l'esprit pionnier. Le second, d'inspiration individualiste, correspond dans l'ensemble aux systèmes en vigueur dans la plupart des sociétés occidentales. C'est lui qui influence surtout la vie privée tandis que le premier continue de marquer la vie publique et l'école avec elle. Le choc des deux systèmes retentit profondément dans le domaine de l'éducation.

En Israël comme aux U.S.A., on fait très largement confiance à l'efficacité de l'éducation. Mais tandis qu'aux Etats-Unis l'accent est mis sur l'influence exercée sur l'individu et son épanouissement, en Israël on attribue à l'éducation un rôle décisif dans le développement de la nouvelle culture israélienne et l'intégration personnelle et culturelle des émigrants.

A propos de l'enseignement des valeurs religieuses et transcendantes, l'A. remarque que, si les écoles publiques américaines ne dispensent pas d'enseignement confessionnel, on attend bien d'elles qu'elles contribuent à éduquer le sens des valeurs transcendantes. En Israël, les familles croyantes envoient leurs enfants dans des "écoles religieuses d'Etat"; il existe, pour les autres, des écoles publiques qui ne comportent pas d'enseignement religieux et qui, en principe, ne s'occupent pas directement de la formation du sens des valeurs transcendantes.

Aux Etats-Unis, l'éducation des masses est bien le but visé et la structure même du système scolaire en témoigne. En Israël, la conception est la même, mais la structure de l'école n'y correspond vraiment qu'au niveau de l'enseignement primaire.

La formation professionnelle jouit encore dans les deux pays, et malgré tous les efforts tentés, d'une moindre considération que l'enseignement de formation générale. Cependant, les écoles américaines secondaires rassemblent dans un même établissement tous les types de formation, tandis qu'en Israël la formation de type professionnel est donnée dans des écoles spécialisées qui n'ont pas le même prestige que les lycées.

Les différences les plus grandes entre les deux pays se manifestent à propos des relations entre l'individu et la communauté. C'est là aussi qu'est particulièrement sensible en Israël le conflit déjà signalé entre les deux systèmes de valeurs. Selon le premier et contrairement à la conception américaine, l'on attache moins d'importance à la réussite personnelle de l'individu qu'au rôle social et national de l'éducation. Le second, dont l'influence sur la pensée et la pratique pédagogiques se fait sentir d'une manière croissante, met l'accent sur l'individualisation de l'éducation et de l'enseignement.

En conclusion, les développements survenus en Israël démontrent clairement l'interaction permanente des conditions culturelles et sociales et des normes pédagogiques. L'analyse de la situation israélienne soulève un problème capital: quels sont les axiomes pédagogiques propres aux démocraties de type occidental. Ce problème a aussi la plus grande importance pour les pays dits sous-développés.

DEUX MISSIONS EDUCATIVES EN SOMALIE ITALIENNE

par HENRI GRANDJEAN, Genève

La Somalie n'étant pas très connue, il est utile de donner quelques renseignements préliminaires sur ce territoire, avant d'exposer les problèmes qu'y pose le développement de l'instruction publique et de l'éducation.

Située dans la partie la plus orientale de l'Afrique, entre le 12^{ème} de latitude nord et le 2^{ème} de latitude sud, la Somalie est limitée par le golfe d'Aden et l'Océan indien, sur 2170 km, et par le Kenya, l'Ethiopie et la Somaliland britannique. Sa frontière terrestre n'est pas définitivement fixée sur toute sa longueur, et les tribus vivant le long de la ligne provisoire se disputent parfois l'utilisation des puits.

L'Italie s'est installée sur la côte, puis dans l'intérieur, ensuite de plusieurs accords (1889, 1892) avec le sultan de Zanzibar et des sultans locaux. Deux compagnies administrèrent successivement le pays, avant l'institution de l'administration directe italienne. La Somalie, devenue en 1936 un des gouvernements de l'Afrique orientale italienne, fut occupée en février 1941, par les forces du Commonwealth britannique. L'administration britannique fit place, le 1er avril 1950, à la tutelle provisoire de l'Italie. L'Accord de tutelle, d'une durée de 10 ans, fut approuvé par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 2 décembre 1950.

L' "*Amministrazione fiduciaria italiana della Somalia*" (A.F.I.S.), dirigée par un Administrateur, a à côté d'elle un Conseil consultatif, constitué par les Nations Unies, dont font partie un Colombien, un Egyptien et un Philippin. Le Conseil de tutelle de l'ONU envoie de temps à autre des missions de visite dans le pays. Les organisations internationales sont appelées aussi à y déléguer des experts à la demande de l'AFIS et du Gouvernement italien. C'est à ce titre que nous avons été chargé, à deux reprises, en 1953 et en 1956, de nous occuper de l'instruction publique du Territoire.

Le pays est vaste; il s'étend sur quelque 460 000 km². Il est peu fertile: au nord, plateau et montagnes arides de la Midjourtinie où l'on recueille l'encens et où l'on élève des chèvres; au centre, désert et brousse du Moudough, où la famine menace si les pluies équatoriales se font attendre; du centre jusqu'au sud, zone fertile des fleuves, l'Ouebi Chebeli, qui se perd dans les sables après avoir buté contre les dunes qui lui interdisent l'accès de l'océan, et le Djouba, le plus important, qui serpente au milieu de la forêt.

La population est très peu dense et se répartit irrégulièrement sur ce

grand territoire: un million et quart d'habitants environ; Somalis de haute taille et aux traits réguliers; Bantous, moins nombreux, dans les régions agricoles; quelques autres groupes ethniques, notamment des Arabes, des Indiens et des Pakistanais dans les localités de la côte, dont la plus importante est la capitale, Mogadiscio, qui compte soixante-dix à quatre vingt mille âmes. Il y a aussi quelques assez grosses agglomérations dans l'intérieur, centres de marché dans la zone des plantations ou centres de ravitaillement des nomades ou des semi-nomades. Car les deux tiers des Somalis sont nomades. Ils circulent dans la brousse avec leurs zébus, leurs dromadaires, leurs moutons et leurs chèvres, d'un pâturage à l'autre, d'un point d'eau à un autre, que ce soit une plage du fleuve, un puits, une mare dans laquelle stagne l'eau tombée pendant la saison des pluies et qui sert à tous les usages: bains, abreuvoir, lessive et cuisine.

La religion et la culture sont islamiques, combinées avec des coutumes africaines. Le régime des tribus subsiste, mais est combattu par les partis politiques d'idées avancées. La langue somalie se rattache au groupe oriental des langues kouschitiques.

Tel est le pays qu'il s'agit d'amener, en dix ans de tutelle, à un stade de développement et de civilisation qui lui permette de subsister comme Etat indépendant.

L'AFIS se mit aussitôt au travail. Son effort et les résultats atteints sont exposés chaque année en détail dans le *Rapport du Gouvernement italien à l'Assemblée générale des Nations Unies*, qui est examiné et discuté par le Conseil de tutelle, en présence des représentants de l'Italie et des Organisations intéressées, dont l'Unesco, qui commentent les questions les concernant.

Très vite, l'AFIS prépara un projet de plan quinquennal de développement de l'instruction publique, qui fut remanié pour tenir compte des remarques du Conseil consultatif des Nations Unies et des recommandations d'une mission de visite. En 1952, les Autorités italiennes demandèrent l'envoi d'un conseiller technique en Somalie, dont le rapport contiendrait ses recommandations concernant le texte du plan quinquennal, qui devrait être rédigé, sur la base du second projet, par les autorités responsables de l'Administration italienne en collaboration avec le conseiller technique. Le rapport de ce dernier devrait aussi faire état des problèmes que soulève l'application du principe de l'enseignement gratuit et obligatoire et proposer des solutions appropriées. C'est ainsi que nous avons été appelé à nous occuper des problèmes passionnants, mais combien compliqués, posés par la création d'une organisation scolaire qu'il fallait instituer, en partant des écoles existantes, et en imaginant lesquelles seraient indispensables à un jeune Etat.

Cette première mission a nécessité un séjour d'environ trois mois dans le territoire, au début de 1953. C'est alors qu'a été faite, en collaboration amicale avec les autorités de l'AFIS, la troisième rédaction du plan quinquennal (1952/1953-1956/1957), qui fut adopté par les instances compétentes, notamment par le Directeur général et le Conseil exécutif de l'Unesco et par le Conseil de tutelle de l'ONU (douzième session, juin 1953).

Au début de 1956, l'Unesco nous chargea, à la demande des Autorités italiennes, d'une seconde mission, d'une durée de deux mois, pour étudier les résultats obtenus dans l'exécution du plan et pour mettre au point, avec les experts italiens, un projet prolongeant le plan jusqu'en 1960, soit jusqu'au moment où la Somalie deviendrait indépendante.

Quels buts principaux un plan de développement de l'instruction publique doit-il viser dans les conditions de la Somalie? Ils sont multiples. C'est tout d'abord étendre l'enseignement élémentaire, qui ne se limite pas à la seule alphabétisation des habitants, mais qui doit contribuer à élever le niveau de vie par la propagation de règles simples d'hygiène, de notions de travaux ménagers et manuels ... C'est poser les fondations d'un enseignement professionnel artisanal, industriel et agricole, adapté aux ressources et aux activités économiques du territoire, et d'un enseignement sanitaire (infirmiers, sages-femmes ...). C'est former une élite d'une culture modeste mais solide par un enseignement secondaire qui fournira les premiers fonctionnaires autochtones et les instituteurs pour les écoles primaires. Plus ambitieux, plus lointain aussi, est le projet de créer un enseignement supérieur préparant les magistrats, les médecins, les professeurs secondaires.

Un tel programme devrait s'exécuter par échelons. Chaque assise, lorsqu'elle est solide, permettant d'édifier un nouvel étage. Pour agir ainsi, il faut du temps. Au fur et à mesure que les élèves atteignent un certain niveau, on les oriente dans les nouvelles écoles qui s'ouvrent devant eux.

L'AFIS ne disposait pas de loisirs. Il lui fallait agir vite, puisqu'un délai de dix ans lui était imparti. La nécessité pressait, d'autant plus qu'une certaine impatience se manifestait parfois dans le pays, et même au dehors. N'avons-nous pas entendu des notables somalis réclamer l'ouverture d'une école secondaire dans une localité où aucun élève n'avait terminé l'école primaire; à leur avis, il suffisait d'en promouvoir sans plus attendre! Et n'a-t-on pas demandé, dans une assemblée qu'on aurait pu supposer mieux informée, quel était le nombre des médecins somalis, alors que l'enseignement secondaire ne comptait que ses degrés inférieurs.

Aussi, dès les débuts du régime de tutelle, les autorités italiennes ont-

elles ouverts, parfois simultanément, des cours et des écoles, de types et de degrés divers, répondant à ces besoins et à ces aspirations. Quand une préparation antérieure était nécessaire, comme elle ne pouvait être attestée par un diplôme – et pour cause – le candidat subissait un examen d'admission prouvant qu'il avait acquis, par ses propres moyens ou dans les rares écoles existant antérieurement à 1950, les notions indispensables pour suivre avec suffisamment de profit l'école dans laquelle il désirait entrer. Et il faut reconnaître que ce mode de recrutement n'a pas donné que de mauvais résultats. Au contraire, si certains élèves, faute d'information et de moyens de comparaison, s'illusionnèrent sur leurs connaissances et sur leurs capacités et renoncèrent à poursuivre des études qui les dépassaient, d'autres furent capables de les terminer et constituèrent les premiers membres des cadres administratifs et scolaires somalis.

Le résultat de ce grand effort initial, nous avons pu le constater lors de notre premier séjour dans le territoire (février – avril 1953). A cette époque, le régime de tutelle ne durait que depuis trois ans. A côté des écoles italiennes en Somalie (Ecole Montessori, écoles élémentaires, Ecole moyenne inférieure, Ecole commerciale, Gymnase et Lycée classiques, Lycée scientifique) destinées aux enfants des Européens, mais ouvertes sans discrimination aux autochtones, et qui constituaient une organisation scolaire régulière, contrôlée par des inspecteurs envoyés périodiquement de la métropole, et permettant l'accès aux facultés italiennes, existaient les éléments de la future organisation scolaire somalie, parfois encore sous forme de membres épars. Il y avait une division somalie à l'Ecole Montessori, des écoles élémentaires de jour, comprenant cinq degrés, des cours élémentaires du soir, pour adultes, de trois degrés, et divers cours spéciaux, intermédiaires entre les deux institutions précédentes. Ce premier groupe d'établissements dépendait du directeur central des écoles élémentaires. Puis venaient une Ecole moyenne inférieure, de jour et du soir, avec trois degrés, des cours accélérés pour élèves-maîtres et des cours préparant à l'Ecole normale, qui étaient dirigés par le directeur central de l'enseignement moyen. Une Ecole d'études islamiques avait été ouverte; elle ne comprenait que sa première classe. Une série d'écoles et de cours dépendaient de la direction centrale de l'enseignement professionnel. C'étaient l'Orphelinat de Mogadiscio, où se donnaient des cours professionnels, à côté de l'enseignement élémentaire, le Collège agricole de Merca dont la première année scolaire venait de se terminer, l'Ecole de marine et de pêche dont une seule section était ouverte, celle des capitaines de caboteurs, et qui n'avait pas encore un an d'existence, l'Ecole d'artisanat, donnant deux cours de deux ans de menuiserie et de mécanique, l'Ecole commerciale qui, bien qu'italienne, était rattachée à cet ordre

d'enseignement, des cours de dactylographie, de six mois, répartis sur deux ans, l'Ecole d'opérateurs en radio-télégraphie, et de monteurs en appareils de radio-télégraphie, de jour et du soir, d'une année. Toutes les institutions citées plus haut ressortissaient aux compétences du Bureau de l'instruction publique. Une école gardait une certaine autonomie et avait sa direction indépendante: l'Ecole de préparation politique et administrative, du soir, déjà complète avec ses trois ans d'études, et qui décerna ses premiers diplômes au cours de notre séjour. Enfin, un enseignement sanitaire, dépendant du Bureau de la santé, était constitué: Ecole d'infirmiers, d'une année, Ecole de sages-femmes, de deux degrés, Ecole sanitaire inférieure, de deux ans également, Cours pour assistants sanitaires et Cours pour techniciens de laboratoire, d'un an. Au total, un ensemble dont la seule énumération fait concevoir toute la complexité.

Le plan quinquennal (troisième rédaction), élaboré en étroite collaboration avec les services de l'AFIS, prit comme base de départ les institutions existantes et les éléments statistiques de l'année scolaire 1952/1953. Il nous parut que le travail d'un expert, dans une matière aussi délicate que l'instruction, ne pouvait être vraiment utile que dans la mesure où il savait l'adapter aux conditions locales, ce qui excluait toute conception théorique préétablie.

Le premier soin fut d'établir un schéma général de l'organisation scolaire, faisant des institutions un ensemble d'écoles se raccordant harmonieusement les unes aux autres. De ce schéma est issue l'ordonnance sur "l'organisation générale des écoles secondaires de la Somalie", du 6 avril 1954, qui fixe qu'après les écoles élémentaires on accède dans les écoles secondaires du premier degré, à savoir l'Ecole moyenne inférieure, l'Ecole des disciplines islamiques et les Ecoles professionnelles, puis dans les écoles du second degré: Ecole normale et Ecole moyenne supérieure. Un élève devrait désormais – depuis 1956-1957, en réalité – suivre la filière pour passer d'un établissement dans le suivant, donc après avoir acquis les notions indispensables pour profiter pleinement du nouvel enseignement.

Une organisation scolaire précise influencerait sur l'âge d'admission des élèves dans les diverses écoles. Jusqu'alors, ils s'étaient répartis entre elles au gré de leurs occupations ou de leurs vœux. Si bien que dans les cours élémentaires du soir, pour adultes, on trouvait des enfants de 6 à 14 ans à côté de gens de 30 ans et plus. La réciproque n'était pas moins vraie: des adultes suivaient l'école élémentaire de jour avec les enfants. C'était particulièrement marqué dans les localités où les écoles venaient de s'ouvrir, ainsi que dans les classes de jeunes filles. Or les programmes, le choix des sujets à traiter, les méthodes d'enseignement ne peuvent

indifféremment s'appliquer à des écoliers de tous âges. Une instruction destinée à des grandes personnes, même analphabètes, doit être adaptée à leur mentalité et à leurs intérêts. Dans les années suivantes, on put constater une amélioration, lente mais continue, à cet égard : les élèves se répartissent entre les écoles et les degrés d'une façon qui correspond mieux à leur âge ; c'est le cas, en particulier, dans les écoles de jeunes filles : on trouve moins d'adolescentes dans les premières classes primaires en 1956 qu'en 1953.

Le plan quinquennal prévoit le développement quantitatif de l'enseignement. L'augmentation du nombre des écoles élémentaires, des classes et des élèves de 1950 à 1952/1953 permet de supposer que le nombre des écoles passerait, dans la période envisagée, de 86 à 140, celui des classes de jour de 308 à 736 et de celles du soir de 269 à 560, et celui des élèves de jour de 6200 à 22080, des élèves du soir de 9300 à 19600. Avec de tels effectifs, on serait loin de la scolarité obligatoire, qu'il fallait renvoyer à un avenir très futur. L'effort était déjà considérable ; il nécessitait de grandes dépenses pour la construction des bâtiments et pour le recrutement et la formation des instituteurs. Mais l'AFIS entendait ouvrir des écoles dans toutes les localités où une population stable le demanderait. En 1956, un an avant la fin de la période quinquennale, nous avons pu constater que les prévisions du plan étaient justes en ce qui concernait le nombre d'écoles et de classes élémentaires du jour. Par contre, le nombre des élèves était inférieur de 35,5% à celui qui avait été prévu. L'absentéisme était important, beaucoup d'inscrits renonçant à suivre leur classe. Mais la scolarisation des filles avait fait de grands progrès ; en six ans, leur nombre avait quadruplé. Les mêmes constatations étaient faites dans les cours d'adultes du soir. Au total, en 1955-1956, les écoles élémentaires du jour avaient 11044 élèves et celles du soir 13 155 ; un plus grand nombre d'adultes suivaient l'école que d'enfants ! Mais, dans ces statistiques, il n'est pas tenu compte des écoles privées, coraniques et autres, qui jouent un rôle qu'on ne saurait minimiser. Bien des Somalis sont attachés à l'instruction qu'elles dispensent. Beaucoup d'enfants les suivent avant d'entrer dans les écoles officielles ; quelques-uns quittent même les dernières pour y entrer. Aussi, dans le plan prolongé jusqu'en 1960, on prévoit la possibilité de prendre en considération les études faites dans ces écoles, de les subventionner – au moins les meilleures dans les écoles publiques. Par cette disposition, l'AFIS pense arriver à scolariser, en 1960, 25000 à 30000 élèves, soit le 40% des enfants de la population stable.

Les causes du déficit constaté sont nombreuses. La plus importante

est sans aucun doute le problème de la langue véhiculaire de l'enseignement. Alors que les différences dialectales entre les diverses formes du somali n'empêchent pas les Somalis de se comprendre entre eux, de quelque région qu'ils soient dans le Territoire, ou même du Somaliland ou de la Côte française, une très forte opposition s'est manifestée contre l'emploi de cette langue dans l'enseignement. Un accord n'a même jamais pu être réalisé sur l'alphabet qui devrait être employé pour l'écrire : caractères latins, ou arabes, ou encore "osmaniés" (inventés par un lettré local, M. Osman Yousouf Kenedig), bien que les uns ou les autres conviennent pour rendre les sons de la langue. Les caractères osmaniés présentent d'ailleurs deux inconvénients majeurs : la nécessité d'étudier un alphabet de plus – le troisième – et celle de construire des machines à écrire et à imprimer d'un prix prohibitif.

En 1950, au début du régime de tutelle, des notables invités par l'AFIS à indiquer leur préférence entre le somali et l'arabe, se sont prononcés par 768 voix en faveur de l'arabe, contre 156 pour le somali. Le Conseil consultatif des Nations Unies se prononça aussi pour l'arabe, connu déjà par la classe cultivée. On ne pouvait attendre qu'une forme écrite du somali ait été fixée pour ouvrir les écoles ; en conséquence, l'enseignement, même élémentaire, est donné en italien, langue officielle, et en arabe.

Depuis lors, cette question a été débattue à de multiples reprises, parfois avec une vive passion. Certains milieux musulmans considèrent que l'emploi du somali à l'école serait une atteinte à la religion. Citoyens d'une Confédération où l'enseignement est donné dans les différentes langues nationales – et en dialecte dans les premières classes primaires des Cantons suisses-alsémaniques – nous pensions que l'enseignement devrait être donné dans la langue maternelle des enfants, au moins dans les écoles élémentaires. On n'obligerait ainsi pas tous les écoliers à faire l'immense effort qu'impose l'obligation d'étudier dans deux langues, toutes deux étrangères, et qui est la source de bien des échecs et responsables des départs prématurés de l'école. Après avoir suivi les débats sur cet objet, après avoir vu la fermeture, faute d'élèves, d'une classe où l'on tenta d'enseigner en somali, nous avons dû nous convaincre que toute solution de cet ordre, imposée par l'administration, ne ferait qu'envenimer les choses et aggraver le conflit.

Abstraction faite des éléments religieux et politiques qui interviennent ici, ce problème de la langue véhiculaire de l'enseignement n'est pas particulier à la Somalie. Les autochtones craignent que l'usage d'une langue qui n'est pas celle d'une grande culture leur ferme l'accès à une civilisation supérieure. Cette crainte n'est pas sans fondement. Mais il est possible d'y remédier en distinguant l'enseignement élémentaire de celui du second

degré et de l'enseignement supérieur; dans ces derniers, l'emploi de langues étrangères serait entièrement justifié.

L'enseignement de l'arabe donne d'ailleurs aussi lieu à des réclamations. On s'est plaint qu'il soit réduit à la portion congrue. Et pourtant dans les écoles élémentaires du jour les leçons d'arabe, de religion et d'éducation morale, données dans cette langue constituent plus de 30% du total des heures. En outre, toutes les autres disciplines – l'italien excepté – peuvent être données en arabe, si le maître le préfère. Dans les cours élémentaires du soir, où les élèves ont le choix entre les cours donnés exclusivement en arabe ou en italien, les seconds sont plus suivis que les premiers. On prétend alors que le motif de cette préférence est dû à l'insuffisance des connaissances des maîtres en arabe, qu'ils soient Libyens ou Somalis, ce qui prouverait que l'arabe n'est pas d'un usage aussi courant qu'on le dit.

Il appartiendra aux Somalis de tirer la conclusion des difficultés rencontrées par l'enseignement élémentaire, l'éducation des masses et des nomades, de l'emploi de langues étrangères dont l'une – l'arabe – d'après la déclaration faite par un délégué somali devant le Conseil de tutelle (session de juin-juillet 1955) n'est connue que par le 30% des habitants des villes, c'est à dire par une faible partie de l'ensemble de la population. Mais on n'en est pas encore là. Le Conseil des ministres somalis, constitué après les élections de 1956, serait divisé sur ce point.

Le programme des écoles élémentaires, surtout si l'on tient compte de la difficulté résultant de la question des langues, nous a paru plutôt chargé; certaines notions pouvaient être laissées de côté ou reportées dans une classe plus avancée. C'est ce qui fut fait. Mais il n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire de créer des programmes spécialement destinés à des autochtones, plutôt que d'adopter les plans d'études de nos écoles occidentales. Les habitants, désireux d'accéder à cette culture dont ils ont été privés, se méfient d'une telle tentative; ils craignent que ce soit un moyen détourné de les maintenir dans une position inférieure. Et pourtant les élèves, surtout ceux des localités rurales, ne pourraient que gagner à avoir un enseignement adapté à leurs besoins. Aussi, le plan prolongé jusqu'en 1960, reprit le projet précédent d'une école rurale différente de celle des villes.

Quelques réserves sont parfois faites sur les méthodes d'enseignement employées par les instituteurs. Il ne faut pas généraliser. Nous avons vu utiliser des moyens didactiques modernes, déjà en 1953, plus encore en 1956: centres d'intérêt, journal scolaire, travaux manuels éducatifs, fiches individuelles, modèles de solides géométriques en carton, en bois, en fil de fer, puzzles géographiques, collections de plantes, de minéraux, de

coquillages, réunies par les élèves ... Mais tous les instituteurs ne sont pas aptes à utiliser des techniques qui nécessitent la pleine maîtrise du métier. D'où l'abus de l'exposé oral, l'écopier écopant passivement et ne comprenant pas toujours le vocabulaire employé; d'où l'emploi insuffisant du tableau noir, de la carte de géographie ou du manuel. Il est vrai qu'à l'origine les manuels étaient, et pour cause, d'origine étrangère; il a fallu en rédiger à l'intention des écoles de la Somalie, ce qui a pris plusieurs années.

Les instituteurs, ce qui explique leur formation très inégale, étaient d'origine fort diverses: brevetés de la métropole, parfois frais émoulus d'une école normale d'Italie, pour qui l'adaptation à un milieu nouveau n'est pas toujours facile; maîtres italiens recrutés et brevetés en Somalie; maîtres d'arabe libyens, syriens, libanais, plus ou moins désorientés par les conditions du territoire; enfin, maîtres somalis, du cadre régulier ou auxiliaire, débutants préparés dans des cours spéciaux. Aussi a-t-on pu conclure que l'amélioration de l'enseignement élémentaire, en Somalie comme ailleurs, dépendrait des possibilités de recruter un nombre suffisant d'instituteurs et de les bien former. Quand ce problème serait résolu, bien d'autres, notamment ceux du programme et des méthodes, seraient près de trouver leur solution. C'est pourquoi nous avons vivement recommandé l'ouverture d'une école normale, assurant une préparation régulière aux Somalis. En outre, des cours de perfectionnement, de divers types selon qu'ils seraient destinés aux maîtres autochtones ou étrangers, contribueraient à améliorer la qualité du personnel déjà en fonction. La création de l'Ecole normale fut donc décidée; son règlement et son programme furent adoptés. Mais, le recrutement de cette école devait avoir lieu parmi les élèves sortis de l'Ecole moyenne inférieure. Ceux-ci restant trop peu nombreux, l'AFIS dut se résoudre à améliorer les cours accélérés, de deux ans, et à les faire couronner par une année d'études en Italie. Solution coûteuse qui, combinée avec le régime de l'interнат en Somalie, contribue à donner une éducation dont on constate déjà les résultats. Le plan prolongé admet qu'en 1960, il y aurait 287 instituteurs somalis diplômés et 194 auxiliaires somalis, soit 481 au total. Le reste du personnel indispensable étant constitué, comme actuellement, par des maîtres italiens et des suppléants somalis.

L'Ecole moyenne inférieure dont l'importance était essentielle pour la formation d'une élite et pour le recrutement des deux institutions qui lui font suite, Ecole moyenne supérieure – création prévue par le plan quinquennal – et Ecole normale, si elle a trouvé une forme et une répartition des matières satisfaisantes, n'a par contre qu'un faible effectif d'élèves, l'amélioration n'étant que lente à cet égard. Une des causes de c

mauvais recrutement doit, sans doute, être recherchée dans le fait que trop d'élèves arrivant au terme de l'enseignement élémentaire sont incités à aller suivre des écoles dans des pays étrangers. Ce n'est pas normal. Autant on peut approuver les stages au dehors pour les jeunes gens qui ont épuisé les possibilités de s'instruire dans le pays, autant faut-il regretter le départ des bons éléments, qui compromet le développement d'un système scolaire normal, en empêchant le recrutement de certaines écoles secondaires.

L'Ecole moyenne supérieure, ouverte en 1953, conformément au plan, compléta l'enseignement secondaire de culture générale. La durée de ses études devait être de quatre ans. Mais les difficultés du recrutement, dont cette durée semblait être le motif, a amené les autorités à répartir le programme sur trois ans. C'est ainsi qu'en 1956 nous avons pu assister aux leçons données aux élèves qui allaient recevoir, pour la première fois, le diplôme de cette école. Le niveau atteint semblait satisfaisant.

Dans l'enseignement professionnel plusieurs transformations et créations étaient projetées. Certaines écoles débuteraient à un niveau plus élevé, avec des élèves qui auraient achevé l'école élémentaire et auxquels il ne serait plus nécessaire de donner des leçons ressortissant au programme primaire. Cela laisserait plus de temps pour la formation professionnelle proprement dite, qui souffrait du temps limité consacré à l'apprentissage et ce d'autant plus que l'amour du travail soigné, fruit d'une longue tradition artisanale, n'est pas unanimement répandu. Dès la rentrée scolaire de 1956, on prévoyait d'exiger la licence de l'école élémentaire pour l'admission, supprimant ainsi les examens.

Les écoles professionnelles jouissent de la faveur de la population. Pendant l'année 1955-1956, elles comptaient, au total, 469 élèves, tandis que les deux écoles moyennes n'en avaient que 111.

L'Ecole industrielle, constituée par la réunion de cours et d'écoles existants en 1953, comptait en 1956 quatre sections – mécaniciens ajusteurs, menuisiers, électriciens, monteurs en radio-électricité – avec trois ans d'apprentissage. Une section de maçons était projetée. Un expert, envoyé par l'OIT, est allé l'organiser depuis lors.

L'Ecole de marine, qui en était à ses débuts en 1953, a tenu les espoirs qu'elle suscitait, et que justifiaient la présence d'un directeur dynamique et d'un corps enseignant très capable. Deux de ses élèves, qui avaient obtenu le brevet de capitaine de caboteur en Somalie, ont même été admis à préparer en Italie celui de capitaine au long cours.

L'Ecole d'agriculture, qui en était à sa première année en 1953, a trouvé sa forme complète, soit trois ans d'études, auxquels fait suite une année de perfectionnement dans une plantation. Les terrains de culture

étaient, à l'origine, trop loin de l'internat – le “collegio” –, mais d'autres ont pu être mis à sa disposition à proximité immédiate, aussi l'enseignement pratique a-t-il pu être développé (cultures de coton, de sésame ...).

L'Ecole ménagère de jeunes filles, prévue par le plan, a remporté un succès évident. En deux ans, elle donne une formation théorique et pratique d'économie domestique, d'hygiène, de puériculture, de cuisine, de couture et de lingerie. Elle peut contribuer à transformer la vie de la famille somalie, si l'exemple donné par ses élèves est suivi par les autres femmes.

L'Ecole de commerce, de type italien, accueille des Somalis. Conformément au plan, les cours de dactylographie et de sténographie, qui formaient une institution distincte, lui ont été adjoints. La moitié de l'effectif des élèves de ces cours se compose d'autochtones.

Deux écoles prévues par le plan n'ont pas été ouvertes. Une entreprise privée exploitant les ressources du pays en peaux et fourrures, et qui admet des apprentis, a devancé la création de l'école du cuir. Et celle des métiers artisanaux (céramique, tissage de cotonnades, travail de l'ivoire ...) ne sera pas créée dans un proche avenir.

Il faudrait, pour être complet, énumérer les nombreux cours professionnels ouverts temporairement: pour mécaniciens de tracteurs agricoles, pour la conduite des locomobiles à vapeur élevant l'eau des puits, pour l'utilisation des appareils détruisant les parasites, pour le perfectionnement des employés de l'AFIS, et pour celui des élèves-officiers gardes des finances, etc.

Quant à l'enseignement sanitaire, il s'est développé selon les prévisions du plan, parfois avec une certaine avance. L'Ecole sanitaire supérieure ne s'est pas ouverte en Somalie, mais à Rome, où les élèves font des stages à la polyclinique.

Le plan quinquennal avait classé l'Ecole de préparation politique et administrative dans le degré secondaire supérieur, pour tenir compte de l'âge des élèves et de la nature d'une partie des cours. On prévoyait qu'à l'âge des élèves ses étudiants devraient être porteurs de la licence une date imprévisible son existence fut mise en question de l'Ecole moyenne supérieure. Mais son existence fut mise en question par l'ouverture en 1954 d'une nouvelle école, non comprise dans le plan, l'Institut supérieur de disciplines juridiques, économiques et sociales. Il semblait dommage de supprimer une institution qui avait bien rempli le but que ses fondateurs lui avaient assigné: former des fonctionnaires pour des postes administratifs exigeant une certaine préparation. Aussi le plan prolongé projeta de la faire subsister sous forme de section d'administration de l'Ecole moyenne supérieure. Nous avons appris qu'elle est finalement devenue une section de l'Institut supérieur de disciplines

juridiques, économiques et sociales, lequel a reçu le statut d'institution de droit public, dotée de la personnalité juridique. Cette solution semble logique, puisque l'Institut entend préparer des personnes "capables d'assumer des fonctions de grande responsabilité dans l'organisation juridique, sociale et économique de la Somalie". Le diplôme final a été décerné, pour la première fois, en 1956, à quatre Somalis.

Si les autorités s'efforcent de développer l'instruction, elles ne négligent pas l'éducation. A cet égard, on ne peut que souligner les services incomparables que rendent les internats – les "collèges" – dans lesquels les élèves de diverses écoles sont nourris et logés, le plus souvent gratuitement. C'est là qu'ils apprennent ce qu'est la civilisation, avant qu'ils aient la possibilité de bénéficier de bourses pour l'étranger, où ils acquièrent une conception nouvelle de la vie sociale, fort différente de celle du milieu dans lequel ils ont passé leur enfance.

Les progrès accomplis en quelques années sont considérables. Pour celui qui a eu le privilège de visiter le pays, à trois ans de distance, ils sont évidents. Ils justifient les sacrifices que l'Italie consent libéralement. Ils justifient aussi l'aide apportée par les Nations Unies et par les organisations internationales. Rien n'est plus impressionnant que d'être reçu par un fonctionnaire supérieur somali, parfaitement distingué et capable, dans une demeure où trois ans avant l'hôte était Italien. La "somalisation", c'est à dire la mise en place d'un personnel somali, même dans les postes supérieurs – et rappelons qu'il y a maintenant un Conseil des ministres somali –, préface à l'indépendance du futur Etat. Celui-ci ne pourra certes pas se passer d'aide, ne serait-ce qu'au point de vue économique, mais il disposera d'un équipement, scolaire entre autres, qui lui permettra de se développer encore et de prendre rang parmi les nations.

EXPERT MISSION TO ITALIAN SOMALILAND
1953 and 1956

by H. GRANDJEAN, Geneva

The United Nations, in the year 1950, gave the protectorship of Somaliland for ten years into the hands of the Italian Republic. The protecting power, with the assistance of the United Nations and its Specialised Agencies, was required in this short space of time to develop this predominantly Muslim African territory to the point where it could achieve national independence.

The author visited the country on two occasions, at the request of Unesco. In 1953 he worked on the production of a five-year plan for the development of public education; in 1956, he examined how this plan was working out and helped in the extension of the plan to cover the period up to 1960, when the protectorship would end.

The five-year plan provided for a relatively complete system of education, ranging from elementary instruction for both children and adults to the threshold of higher education, through secondary, vocational and health education. It outlined the course of development of the several kinds of educational institutions in both qualitative and quantitative respects.

One major difficulty was the fact that even elementary instruction is not given in the Somali language, but in Italian, which is the official language, and in Arabic, chosen because it is the language of the Koran. In addition, the native inhabitants disagree about which characters should be used in writing Somali. The fact that the mother tongue is not used in elementary education in the cause of scholastic checks, discouragement and premature abandonment of schooling. Between the years 1953 and 1956, the rate of increase in the number of pupils was considerably less than the increase in schools and classes which were provided under the plan. Adults receiving elementary education outnumber children. The number of girls at school has quadrupled in several years.

Secondary education was available at all levels by 1955-6, but the number of pupils was insufficient. This has a detrimental effect on the recruitment of Somali teachers, who continue to be trained by means of accelerated courses, pending the opening of the planned Teachers' Training College.

Vocational education in agricultural, commercial, industrial, domestic, and naval schools seems to be more attractive to the Somalis than general, academic secondary education. Vocational training in hygiene has provided the necessary nursing staff for the hospitals until such time as qualified Somali doctors are available.,

The Political and Administrative Training School was opened in 1950 for training Somali administrators: it has fulfilled its aim. A higher Institute for Legal, Economic and Social Studies has now absorbed this Training School, and trains people for the higher posts in these spheres.

The results of the enormous effort which has been made by Italy on behalf of Somaliland were clearly apparent to the author. The "Somalisation" of the country's political, economic, and social life is proof that education and instruction have been fruitful.

ALS PÄDAGOGISCHER FACHBERATER IN ITALIENISCH-SOMALILAND

von H. GRANDJEAN, Genf

Im Jahre 1950 übertrugen die Vereinten Nationen Italien auf 10 Jahre die Aufgaben einer Schutzmacht für das Somaliland. In diesem kurzen Zeitraum muß die italienische Verwaltung, unterstützt von den Vereinten Nationen und ihren Sonderorganisationen, dieses von Mohammedanern bewohnte Gebiet entwickeln und zur nationalen Unabhängigkeit führen.

Im Auftrage der Unesco war Verf. im Jahre 1953 an Ort und Stelle an der Ausarbeitung eines Fünfjahresplanes für den Aufbau des Erziehungswesens beteiligt. Im Jahre 1956 überprüfte er seine Auswirkungen und nahm an der weiteren Planung für die Jahre bis 1960, also bis zum Ende der Schutzherrschaft, teil.

Der Fünfjahresplan schuf die Grundlagen für ein relativ umfassendes Erziehungswesen, das vom Elementarunterricht für Kinder und Erwachsene über die weiterführenden Schulen allgemein- oder berufsbildenden Charakters bis an die

Schwelle der Hochschule reicht. Der Plan bestimmte ferner den Entwicklungsgang der geschaffenen Einrichtungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht.

Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, daß jeglicher Unterricht, selbst der Elementarunterricht, nicht in der Somalisprache, sondern auf Italienisch als der offiziellen und Arabisch als der Sprache des Korans erteilt wird. Auch ist man sich im Somaliland nicht über die zu verwendenden Schriftzeichen der eigenen Sprache einig. Die Tatsache, daß der Elementarunterricht nicht in der Muttersprache erteilt wird, ist die Ursache von Enttäuschungen, Versagen und vorzeitigem Verlassen der Schule. Die Zahl der Schulen und Klassenräume hat sich von 1953 bis 1956 plangemäß erhöht, jedoch hat die Schülerzahl mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten. Am Elementarunterricht nehmen mehr Erwachsene als Kinder teil. Die Zahl der eine Schule besuchenden Mädchen hat sich in wenigen Jahren um das Vierfache erhöht.

Im Schuljahr 1955/56 war das weiterführende Schulwesen voll ausgebaut, jedoch erreichen die Schülerzahlen nicht die erwartete Höhe. Damit stellt sich auch das Problem des aus dem eigenen Lande zu stellenden Nachwuchses an Lehrkräften für den Elementarunterricht. Solange nicht die vorgesehene Lehrerbildungsanstalt errichtet ist, werden sie in Schnellkursen auf ihre Aufgaben vorbereitet.

Einer Berufsbildung in Landwirtschafts-, Handels-, Hauswirtschafts-, Seefahrts- und Gewerbeschulen scheinen die Somali stärker zuzuneigen als einer Ausbildung an den weiterführenden Schulen allgemeinbildender Art. Solange noch keine Ärzte aus dem eigenen Lande hervorgehen, stellt eine medizinische Berufsausbildung dem Gesundheitswesen die notwendigen Hilfskräfte (Schwestern usw.) bereit.

Zur Heranbildung von Beamten und Angestellten, die eines Tages die Verwaltung des Somalilandes übernehmen können, bestand seit 1950 eine besondere Schule, die ihrer Aufgabe voll gerecht wurde. Sie ist heute in einer höheren Fachschule aufgegangen, die in rechtswissenschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Kursen auf höhere Verwaltungsaufgaben vorbereitet.

Verf. spricht sich abschließend anerkennend über die Anstrengungen aus, die Italien für die Entwicklung des Somalilandes unternimmt. Die „Somalisierung“ des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens des Landes bezeugt die Wirksamkeit der Bemühungen um Erziehung und Bildung der Somali.

EDUCATION IN MODERN EGYPT

by M. K. HARBY and M. EL-HADI AFFIFI, Cairo

The Editorial Board wishes to give full opportunity to the authors of this in more than one respect valuable article to express inter alia feelings which might arouse strong reactions in a number of readers of this Review. Without taking sides in such a controversy, the Board believes that at the present time international understanding cannot be furthered by ignoring the existence and importance of these feelings. It is the opinion of the Board that the educational world will have to make an honest and patient contribution towards exposing and relieving such tensions, where they exist.

I. The Present System of Education

One of the most striking and gratifying features of development in the Egypt of to-day is the increased interest in education and the demand for an expansion of educational facilities at all levels. The present Egyptian system has, therefore, become a comprehensive one with a multitude of purposes. The latest educational laws have expressed these new tendencies.

The most recent law, in 1956 – which was the product of much educational study and thought – has organized the system of public education into three main levels, namely: The primary, the preparatory and the secondary.

The primary school has become an independent institution, it provides a total programme of common education for the great mass of children, and it is open to all without charge. The law has set six years as a minimum age for this compulsory attendance. It was decided in principle that this school should normally be co-educational and only separated in case of necessity. The law has provided for the co-operation of the different Ministries concerned (The Ministry of Health, the Ministry of Rural and Municipal Affairs, the Ministry of the Interior, the Ministry of Finance, the Ministry of Justice and the Ministry of Education) for the purpose of locating the numbers of children of compulsory school age and in order to impose penalties on anyone who disobeys this law.

If the pupil reaches the age of 14 years without having successfully completed his primary education, the Ministry of Education declines any further responsibility for his or her education. This measure is intended to save effort, money and time for other children who should enjoy an equal right to education. Exceptional children have the same right to this basic education. If adequate facilities for their education are available the State is obliged to provide them with suitable opportunities.

After finishing primary education, large numbers of pupils are intended

to receive further education. This education can be academic or vocational. But the tendency of most pupils – influenced by their parents' attitudes – has been to prefer academic school to any other type. Thus, the trend at the post-primary school level has for many years been toward an increasing demand on the academic secondary school and the Universities, with the result that the school ladder was thrown out of balance and opportunities for vocations other than office employment were neglected. To remedy this tendency the law of 1956 has emphasized two principles: The differentiation of post-primary education, and the distribution of pupils according to their interests and abilities. Preparatory education has, therefore, been differentiated into six types: General (academic), Industrial, Agricultural, commercial, technical school for girls, and post-primary. According to the law, these types of school are independent of secondary schools and they cover three years. The pupils who want to enter the general preparatory school have to pass an entrance examination in general knowledge, Arabic language and mathematics. The purpose of this examination is to measure the pupil's ability to pursue further studies rather than to evaluate what he has achieved in the previous years. The ultimate aim of this school is to provide various opportunities that help pupils to grow in social, intellectual and practical activity. This philosophy is based on the fact that from the age of 12 onwards the differentiation of children's abilities becomes increasingly wide and detailed. Its programme, therefore, is general in the sense that it helps in discovering the abilities and interests of the pupils so that they can be guided to the suitable type of secondary education.

The vocational preparatory schools accept pupils after they have passed vocational tests. These schools introduce pupils to vocational and cultural courses. Pupils whose abilities are not suitable for these two kinds of education – the general and vocational – can spend three years in another type of school called the practical preparatory school (Post Primary). Although this school does not lead to more advanced studies, nevertheless it prepares pupils for the kind of work that suits their abilities and serves the needs of their environment. This type of school is mainly intended to provide semi-skilled labour. It trains pupils for three years in skills that help in coping satisfactorily with everyday life.

The secondary school constitutes the third level in the present Egyptian system. The pupils who obtain the Preparatory Certificate from the general preparatory school can enter one of the following:

- a general secondary school,
- a vocational secondary school, with a bias towards commercial, agricultural, industrial, or domestic science training,

an industrial mechanical school, a school for the decorating industry, a school of textiles,
general and rural schools for teachers,
a school of physical education for teachers,
a school for social and health visitors.

The whole period of secondary schooling lasts three years. It is worth noting that the various attempts at reform over the last ten years have made the secondary school independent of the primary school.

According to the law of 1956, the preparatory school is separated from the secondary school, as each has its own characteristics, objectives, and problems. Pupils with intellectual ability should go to the general secondary school, where they spend the first year taking general courses and then choose between the literary and the scientific section, with two year courses. This school leads to the university where one can work for a degree, which gives a person great prestige in the community and generally qualifies him to obtain a high rank in the civil service. As a result the pressure upon the secondary schools is still increasing. This school can also lead to other types of education such as special training schools for teachers, a health institute, a cashiers' school, or telegraph and wireless schools.

Vocational secondary schools receive pupils from general and vocational preparatory schools. The graduates of these schools can work in the fields of industry, agriculture, and commerce. In 1957 it was decided to transform the secondary vocational school, which had been a terminal one until then, so that its leavers could specialize at a higher level by joining the university faculties of agriculture, commerce, engineering, etc. ... This enables pupils to train to university level in technical or academic subjects with the possibility of changing from one to the other half-way through, at the same time providing training for skilled workers within one and the same system. In fact, the trend towards industry, the freeing of the national economy from foreign influence, and the need for efficient man-power in the industrial, commercial and agricultural fields have combined to make leaders re-organize the vocational school with the purpose of putting it on the same footing with the academic schools in regard to standard and prestige.

There has always been a demand for the expansion of higher education in Egypt, partly due to the traditional prestige attached to higher education, but also as a response to the need for leaders in industry, commerce, law, medicine, agriculture, education, and in other fields of life. At present there are four modern universities - Cairo University, Ain-Shams University, Alexandria University, and Asyout University. Beside

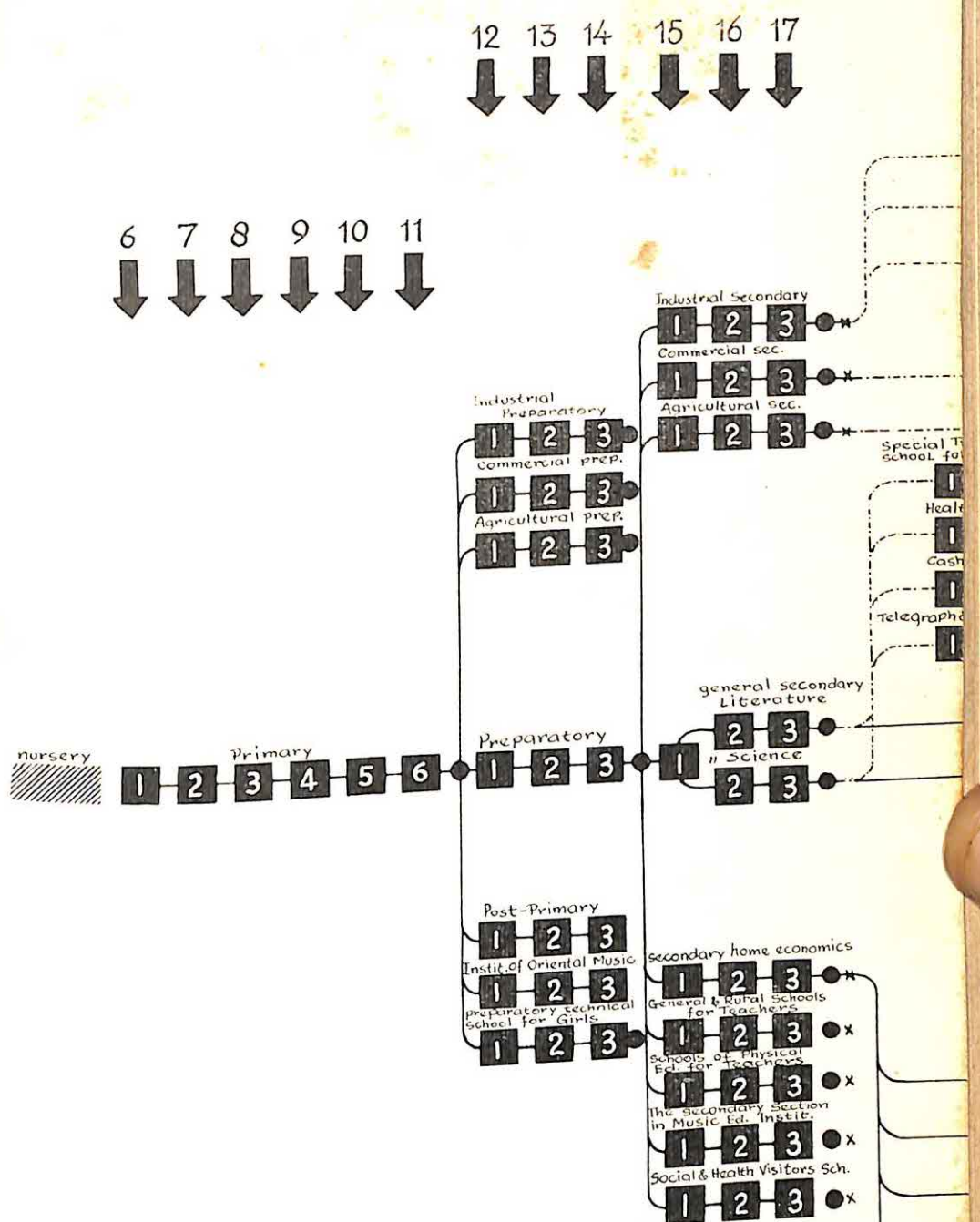
the universities there are several kinds of higher schools which absorb hundreds of young people and train them in the different professions (see the chart). The classical university of Al-Azhar has been in existence for more than a thousand years. It receives its students not only from Egypt, but also from all parts of the Islamic world. It still represents the biggest Islamic institution preserving Islamic traditions and Islamic knowledge. It is independent of the secular system. It has primary and secondary levels, and great emphasis is placed on the religious and linguistic subjects and on the Koran.

II. Major Forces that Shaped the Educational System

The growing interest in education is a result of events early in the 19th century which are still playing a great rôle in transforming the Egyptian society and the Arab world at large. One of the deep-lying forces is the deepened national consciousness of the Egyptian people, which developed during the 19th century and which culminated in the national revolution of 1952. An analysis of recent Egyptian history shows the positive connection between increasing national consciousness and the development of Egyptian education.

The national groups which united in the struggle to emancipate the country from foreign control – first from the Turks and later from the British who had occupied Egypt in 1882 – were committed to the basic institutions of democracy. They aimed at the achievement of full national independence, international co-operation for world peace, and provision of better living for all the people through a national health programme, economic development of the country's resources and better education. The national movement led by Mustafa Kamel in the last decade of the 19th century and the first decade of the 20th century, the revolution of 1919 and then the national revolution of 1952 are different expressions of this increasing national consciousness. Through these national movements a trained middle class came into existence. The members of this class tend to be receptive to new intellectual and social ideas by virtue of their education. They are the main supporters of the democratic movements and it is principally through their efforts that rapid advances have been accomplished in various aspects of national life.

One of the primary purposes of the programme of education of these national groups has been the development of a democratic civilisation. Thus, even before the British intervention, the democratic movement in Egypt was associated with a great faith in education as a means of enlightenment and preparation of the people to be responsible members of a free society. The spirit in which the educational reforms of the time





were undertaken, gave ground for hope that, had there not been the British intervention in 1882, Egypt would have developed along liberal lines. All through the period of the British occupation, the Egyptian nationalists continued to believe that the most essential parts of any programme for national freedom are popular education and a free press. During the first decade of the present century this faith in the value of education as a liberating force resulted in a national movement to establish private schools. Hundreds of such schools of all types were opened by individuals and by societies supported by public subscriptions. The movement was crowned with the founding of a national university (which was called at that time the Egyptian University) in 1908, entirely supported by public donations.

This faith in education had been accelerated as a result of the social changes that followed the political revolution of 1919. This revolution – stirred by resentment against British control – intensified the emerging nationalism, and resulted in the declaration of independence in 1922 and the adoption of a new constitution in 1923. In spite of the many ways in which national independence was restricted, these events nevertheless marked a real turning point in the life of the Egyptian people. All classes have experienced great changes in the social, political, economic, and also the moral aspects of their experience. This is a result of the increasing influence of the new knowledge of science and politics on the one side, and the Arab peoples' increased consciousness of their traditions on the other. The development of this new national consciousness has also profound influence on economic affairs. The new economic trends, which manifest themselves in the increasing respect for sciences, in the growing demand for the application of new techniques for the improvement of national production, and in movements to strengthen native trade and industry, are all promoted by various government measures. The period from 1919 to the present has witnessed the development of many new forms of industry, the establishment of national Banks, the rise of the working class, and the formation of trade unions. The new social and moral consciousness is also supporting movements which demand the emancipation of women, a change in social attitudes, and better conditions for the common man. All of these political, social, and economic changes have, in fact, expressed themselves most strikingly in educational expansion and reconstruction at all levels.

Fundamental to the educational reforms supported by the national movements was the belief in the principle of "equality of opportunity" as the basis of democratic life. Each member of the community should be provided with a suitable opportunity to develop his potentialities to the

fullest extent for his own well-being and the advantage of the nation as a whole. It was logical to think of the reconstruction of the existing Egyptian educational system in terms of this principle. Towards the end of the second World War, Egypt had five forms of education existing side by side.

1 – The Kuttab ¹⁾ and Al-Azhar. This was the traditional system which had dominated Egyptian society before the beginning of the 19th century and which was permitted to continue side by side with the new modern system almost down to the present time.

2 – The Primary, Secondary, and Higher schools which collected fees taught foreign languages. This system was adopted from Europe by the rulers of Egypt from the beginning of the 19th century as a means of attaining economic and military changes.

3 – The Elementary, Post-elementary and Elementary training schools with no fees and offering no foreign languages. This type was created towards the end of the 19th century to bridge the gap between the Kuttab and the primary school, but it did not lead to secondary school or the university.

4 – The Free Compulsory schools were established in 1925 to meet the provisions of the constitution of 1923. These schools were similar to the elementary schools, but they differed from the primary schools, as they did not take fees and offered no foreign language.

5 – The Foreign schools with their imported curriculum. These schools had been introduced to Egypt by foreign secular and religious groups.

It was evident that these different systems of education – among which the children of one nation were divided – tended to create in the children conflicting attitudes and loyalties. This ran counter to national solidarity and the democratic principle of equality of opportunity. To satisfy the national and democratic aspirations of the Egyptians, reforms were carried out along two basic lines:

1) The expansion and unification of the school at the elementary level.

2) Reforming Secondary education according to modern psychological ideas in order to meet the different interests of youth and the economic needs of the country.

Reform of Primary Education

As a result of the new democratic spirit there had been several steps to unite the education of the masses in elementary schools with that of the

¹⁾ A kind of an elementary school that has now diminished in Egypt. It used to accept boys and girls without limitation as to age and help them to learn the basic 3 R's (reading, writing and arithmetic) and learn by heart all or some parts of the Koran (the Moslem holy book).

financially independent children in the primary schools. The first was the removal of the foreign language from the first and second grades of primary schools in order to allow the elementary school child to switch over to the primary school up to the age of ten. In 1945 the second step was taken when the elementary school child was allowed to sit for the primary certificate examination. He was exempted from the foreign language examination and given an extra paper on the Arabic language instead. This opened the way for the elementary school child to go on to a worthwhile secondary school. But the most important step was the abolition of primary school fees in 1944.

This bold step made the earlier dualism less important than in the days when most parents had tried to send their children to the primary schools. However, the lack of balance between the two schools continued to exist in people's minds, at least in regard to the quality of teachers and curriculum, until the complete unification of the two schools was achieved by the law of 1956. Implicit in the organisation of the unified school is the fact that educators have come to look upon it, not merely as a place for combating illiteracy, but also as an agency for social progress. People look to it to provide attitudes, knowledge and skills required for day-to-day life; it is the foundation of national unity. This new school is now the minimum amount of education given to all children between six and twelve. Its purpose is to help them to be intelligent citizens able to face successfully their personal and social responsibilities in the environment in which they live.

Reform of Secondary Education

The development and organisation of secondary education used to follow developments at the primary level. Before 1925 the academic secondary school witnessed many modifications in the period of study, courses, and administration. Its length varied between 3 and 4 years. In 1925 it was re-organised to cover five years, the first three years being for general education, while the last two were for special courses, either in science and mathematics, or literature and social studies. This school was closely linked with the primary school at one extreme and with higher education at the other. It was the principal road to the university. In 1935, to meet heavy criticism that there was a lack of balance between general and specialized education, between the training of character and critical faculties on the one hand, and the dissemination of factual information on the other, a new law was passed. By this reform any pupil who had obtained the primary certificate could go to a secondary school, had obtained the primary certificate could go to a secondary school, had obtained the primary certificate could go to a secondary school, he took vacancies providing. Here, after four years of general education, he took

the secondary certificate Examination (General Section). If he passed this examination he had one more year at school which he could spend in either the literary, scientific or mathematical section. At the end of this year he had to sit for the examination in the special Section. This certificate admitted him to university. Organisation of the secondary school in this way continued till 1949, when another reform started. As the average pupil entered the secondary school at the age of twelve, he was thus not able to begin a specialized course of study until the rather late age of sixteen or seventeen, varying according to his interests and ability. To remedy this, the law of 1949 divided the total period of secondary education into two – in the first two years the pupil had general education and in the last three years he was allowed gradually to specialize. Although this law was not put into effect, it was the nucleus of the reform that took place in 1953. According to the 1953 Act (number 210), the preparatory school emerged as an intermediate period between the primary school and the secondary school. It embraced what had previously been the two upper years of the primary school and the two lower years in the secondary school. It created the problem, however, of an overlap between its first two years and the fifth and sixth years of the elementary school. Moreover, its relation with the secondary school had become rather vague and complicated.

The law of 1956 has tried to overcome these shortcomings by making each one of these schools independent of the other and created different types of preparatory school, as previously described.

Reform of Higher Education

The national and economic consciousness of the people has also been reflected in the development of higher education. In 1925, some of the higher schools were reorganized and formed the Egyptian University (now the Cairo University). In 1942 the University of Alexandria was established, in 1950 Ain-Shams University was founded in Cairo, and Asyout University more recently. In addition, a number of higher schools have been founded under the supervision and control of the Ministry of Education. While the universities are concerned with academic knowledge, these other schools put much emphasis on the professional preparation of youth. They are founded as a result of the new trends of industrialisation. Consequently there have been higher schools of industry, agriculture and commerce which aim at providing qualified Egyptian staff in the different economic spheres. Educational reforms have even been introduced at Azhar. A significant change occurred in 1930 when it was decided to adopt the three levels of the modern system – primary, secondary, and

higher level. The natural sciences and foreign languages have been added to the linguistic and religious subjects. It is significant that most of the changes and reforms that took place in the Azhar system came as an answer to the demands of its students themselves. Just as they played a great rôle in developing national movements since the beginning of the 19th century, so they played their rôle in reforming their institute. It still keeps its function by providing the country with teachers, religious leaders (Ulama), judges and research workers. It still keeps its status and prestige as the biggest centre for all Moslems in any part of the world.

III. New Trends

New trends are visible in the development of the present educational system. These trends are expressions of the national objectives which have been formulated as a result of the national revolution of 1952, aimed at a more adequate national life.

In spite of the declaration of independence in 1922 there had been growing discontent with the exasperating restrictions and checks that had long been imposed by the privileged class on the mass of the people. There was a deepening tension between institutions and new ways of living, between the old forms and the new aspirations. The distress and humiliation that many of the people felt because of the external threats and internal corruption stimulated them to regain self-respect through a new struggle. There had been real dissatisfaction with the privileged aristocracy, the system of feudalism, and the pressure of foreign rule. All these forces provided the foundation for the revolution of July 1952. It shook the social order and its restricted rules and values. Since then, social, economic and political justice are the dynamic principles operating in the reconstruction of life's activities. Thus the objectives of the nation have been expressed as follows:

- Democracy as a way of life and system of government.
- Economic and social equality by raising the standard of living of all the people.
- Strengthening national solidarity and realizing Arab nationalism.
- Maintenance of peace by taking positive neutralism as a moral stand in world politics.

Ever since this rebirth of the nation, Egypt has recognized education as a major means of achieving these national objectives. In fact the birth of a new national and democratic consciousness, the repudiation of many ancient attitudes to life and sanctions thereon, the deepening conflict between the old authorities and the new values and outlooks, the intro-

duction of science and modern technology in both industry and agriculture, are factors which combine to make demands upon the youth of Egypt. It is in this matrix that the Egyptian educational system now works. And in the light of this background we can discuss some of the new trends affecting the educational policy and the educational system in Egypt.

1) *Democratization of education*

The democratic trend is manifested in the accelerated reduction of the barriers between classes of the people. This is grounded in the widely spread conviction that an educated electorate is essential to the welfare of the state. Society has therefore moved away from schools for the few to schools for the many. Thus, today more than ever before, Egyptian educators think of education in terms of all the children, youth, and adults in all the communities of the country. The relation of school to the needs of the country is becoming increasingly evident. The rights of the individual man to freedom, the rôle of the citizen in government, the conception of social equality – these values are all reflected in the new programmes, plans, and organization of the different kinds of the school. There is a deep conviction that not only the common elements of learning but also the practical aspects of education are essential to good citizenship and to the development of the kind of life people seek. The curricula, therefore, are being reconstructed with the purpose of equipping youth with the social and practical skills that enable them to live democratically.

2) *Decentralization*

This movement implies the desire to realise the democratic conception of local autonomy. It aims at delegating authority from the central offices of the Ministry of Education to the local zones and then to the individual schools themselves. For educational purposes the country has been divided into twenty-one districts or zones. The Ministry has already delegated substantial authority and responsibility to these local educational authorities. However, the principle of decentralisation has not yet been applied fully, so a progressive project has been proposed to realize the local autonomy of the zones. The new trend accordingly emphasizes that each educational zone should be independent in the sense that it should have its own budget and authorities to appoint, promote, and transfer staff from one place to another. Each zone should shoulder the responsibilities of education within its boundaries. This means that the central offices would deal only with general policy, educational guidance, and national planning needed in co-ordinating educational activities all

over the country and in realizing national objectives as a whole. To start with, Giza zone – south of Cairo – has been chosen as an experimental zone.

The tendency is to give schools wide freedom in administrative and financial affairs. It is proposed that a School council should manage school affairs and solve school problems in co-operation with the principal. The principal accordingly will be free to administer educational affairs within his school without being handicapped by conflicting orders that may come from the different higher authorities in the Ministry and the zone. This will be a preparation for democratic life.

3) *Education and Economic Productivity*

The desire to raise the standards of living and to eliminate the vast inequalities between people has been the main purpose of the leaders. Most economists believe that Egypt's economic problems cannot be solved simply by re-distributing lands and encouraging co-operative farms. Egypt's principal task, therefore, is to develop other natural resources, not only to keep pace with the steadily growing population, but also to broaden the economic basis of the existing population. It is true that there are a number of irrigation schemes that are being implemented with the purpose of increasing acreage and production. The Aswan dam hydro-electric scheme and the High Dam are the most important projects under way. But even with the execution of these agrarian development schemes, enlightened public opinion in Egypt generally recognizes the urgent need of industrialization. The Land Reform Act of 1952 and the Five Year Plan were designed to give impetus to a long term industrialization programme.

Naturally these changes in the agricultural and industrial life have their bearing on education. Educational leaders recognize that there should be an equilibrium between programmes of social economic reform and budgets for education. Education can prosper only as we develop the natural resources of the country and raise the standard of living of the people. The new trend realizes that a low standard of living is due to the neglect of the natural resources of the country and this in turn is due to the neglect of the development of human resources. The new spirit therefore emphasizes that the rebirth of the nation does depend on exploiting natural resources by native man-power. This means a greater demand for skilled than for unskilled workers. The nationalization of the Suez Canal company in 1956 is an example showing the need for more trained experts.

As a consequence, one of the main questions now is to restore among young people a respect for all kinds of work and a willingness to enter

with dignity the ranks of the workers in other than the "white collar" occupations. The general effort is now directed towards more widespread schooling in order to increase the ranks of skilled workmen and to decrease the number of people capable only of the cruder manual work. Other institutions – called training centres – have been established to absorb hundreds of graduates of secondary schools. These centres are playing an effective rôle in equipping youth with the new skills and new attitudes that make them productive in the new electric industry, textile industry, secretarial work, etc. Industrial apprenticeship is an integral part of the programme of these centres. Students are expected to spend some time in factories and firms.

It is recognized that stress will have to be laid upon the freedom of action of vocational schools, if economic education for youth is to have the necessary basis in reality. Thus the 1956 Act provided for special "Consultant Councils", whose function it is to administer industrial, commercial, and agricultural schools. These councils are based on the co-operation of the authorities and organizations which are concerned with the promotion of technical schools. "The Central Consultant Council for Industrial Education" is headed by the Minister of Education, and it includes the Under-Secretaries of the Ministry of Economy, the Ministry of Commerce, the Ministry of Education, the Ministry of Social Affairs, the Director of Industrial Education, and six members who are concerned with industry and the Directors of Industrial Companies. These directors are chosen by the Minister of Education on the recommendation of the Union of Egyptian Industries. This council is concerned with such basic issues as drafting laws for industrial education, preparing the annual budget, proposing new industries, establishing industrial preparatory schools, collecting financial aids, training teachers, and organizing means of co-operation between schools and factories. According to the policy of decentralisation, each educational zone has its own Consultant Council. It is composed of the Director of the zone as chairman, and five members representing the directors of the industrial firms in the zone. The same policy is followed in regard to commercial and agricultural education.

The Ministry of Education has also established the Industrial Institute for Teachers to staff the expanding technical schools. This institute receives its students from the technical secondary schools. Undoubtedly this move shows the desire to raise the standard of teachers in these schools which for many years have been deprived of good staff.

The growing interest in connecting education with economic processes has changed the purpose of the technical schools as well as the quality of the curriculum in the general schools. Vocational schools do not only

train young people to acquire new skills, but they also encourage them to take up many crafts, such as carpet-making in the industrial schools, and dairy-making in the agricultural schools. Education in the preparatory and secondary schools, too, has put much emphasis on practical activities. Pupils in many schools organize themselves into societies for handicrafts and industrial work.

Work-camps have been initiated and encouraged in order to provide suitable opportunities for young people to participate in social and economic service. These camps have given emphasis to the rôle of working experience in relation to general educational values and as a foundation for vocational choice and preparation. Co-operative programmes with business and industry, opportunities in community work such as establishing clubs, paving roads, planting trees, laying out playgrounds, digging canals, and participating in health and social services, are but a few of the contributions that students make through these camps.

Progressive educational programmes also deal with rural life and education. Until recently the elementary and primary schools in the rural areas followed the traditional methods and curriculum used by the schools in the cities. The new trend is that rural schools seek to build a curriculum that takes direct account of the kind of social life represented in its community and to seek to improve it, rather than to replace it by another kind of life. The objective of these schools, then, is to utilize the resources of the continuing life of the people in the area.

Because of the importance of having competent and specialized teachers for these schools, a training school for rural teachers was established in 1947, in a rural community about 20 miles outside Cairo. In 1951 a similar school was founded in Sirs-Allayan (shifted later to Bei El Arab) near Cairo. Since then some schools for women and men teachers have been established to meet the same purpose. The programme of activities at these schools aims at developing understanding and skill in dealing with the problems of land, agriculture, rural economy, and rural social problems, in general. The aim of these schools is to provide the rural area of the country with teachers who can help the young to become effective citizens, feeling the responsibility of serving their community in the many ways that lead to continuous progress.

In recent years, there has been a growing tendency to regard the school as more than an institution designed to educate the young. It has come to be viewed in a broader perspective as a co-ordinating centre for the educational activities of the community, for both the young and adults. In almost every community numerous agencies have been found operating independently of each other and without co-ordination. There was over-

lapping, waste and inefficiency. The new trend realises that through co-operative planning there would be an opportunity to use the resources more effectively. There is a tendency now to regard the school as the institution which should assume leadership in co-ordinating the effort of those who work with the people in rural communities. "Combined units" have been established to realise this ideal. The basic principle on which they work is that social problems should be tackled totally and that this needs the co-operation of all agencies that used to work independently. So the "combined unit" can serve the need of the people, young and old, in the fields of health, education, and agriculture. Each one has its school, clinic, and industrial workshop. Teachers, doctors, social workers, and agricultural technicians are supposed to work on the same problems.

The keen interest in economic productivity has made the nation believe in the value of science and scientific research. Therefore the state has stimulated and encouraged scientific research by establishing specialized bodies such as the "Higher Council of Science" and the "National Council for Research". The activities of these new bodies are directed towards scientific research, and principally to the problems bearing on national economy.

The universities are also contributing to the same goal. Besides their function in training scientists, engineers, leaders in industry, commerce, agriculture, education, they offer an environment where freedom of research provides much of the basic information which must be drawn upon in improving existing social and economic processes and in establishing new ones. There is a tendency to build up a co-operative relationship between the work of the universities and industry - a tendency which may greatly increase the economic value of their research.

It should be mentioned, of course, that practical difficulties have sometimes prevented the full implementation of the provisions of the 1956 Education Act.

4) *Education and Arab Nationalism*

The national aspirations which are sweeping the area which extends from the Atlantic to the Arab Gulf have been crystallized around Arab nationalism. It is an expression of the common ties and common needs that bind Arab people and which determine their future. Their need for decent standards of living and political freedom have made them aware of the importance of their unity. This growing awareness has been expressed in the formation of the "United Arab Republic", which has become the nucleus of an inclusive Arab unity. It has been evident from the very beginning that political and economic solidarity should have moral and

intellectual foundations. This means new attitudes, new outlooks and new loyalties. This trend is recognized as the foundation of the educational programmes which have been expressed in the treaty of Cultural Unity concluded between Egypt, Syria, and Jordan in 1957. – Egypt has also accepted the responsibility of providing the Arab countries with technicians, engineers, doctors, scientists, teachers, etc. The number of teachers, for example, leaving Egypt to teach in other Arab Countries rose from 690 in 1952 to 1,676 in 1956. Egypt has also opened her schools, colleges, and universities to students from the Arab and Islamic countries. The number of these students was 8,584 in 1956. Egyptian school books and curricula are used in most schools of the Arab countries. It can be said that the Egyptian means of communication, such as the press, broadcasting, books, and films, are playing a significant rôle in reviving Arab civilisation.

5) Education and World Understanding

The people of the United Arab Republic are becoming aware of the fact that they have a profoundly significant rôle, in the coming years, not only to strengthen their own social culture, but also to participate in strengthening world peace and world understanding.

The importance as well as the difficulty of their rôle can be found in the strategic importance of the U.A.R. as well as of the whole Arab world, and to the complicated relations that arise from this. In their efforts to re-construct their own civilisation, the people of the U.A.R. have chosen positive neutralism and a policy of co-existence as fundamentals in all relations with other nations. Their faith in peace has been expressed in all their educational programmes and activities. The translation of books, and periodicals from many languages into Arabic is carried out on a large scale. Foreign travel and the exchange of teachers, scholars, scientists, and industrial experts are encouraged. The new policy has emancipated Egyptian education from the domination of one cultural influence. For many years, for instance, Egyptian schools used to teach English and French as the main foreign languages. According to the new policy, various languages – German, Italian, and Russian, as well as English and French – are being introduced in Egyptian schools. Pupils will have freedom to choose one or two foreign languages besides Arabic. There is no doubt that this trend will open many channels of communication between Egypt and the outside world. In this way Egyptian education is playing its part in furthering world understanding.

ERZIEHUNG IM MODERNEN ÄGYPTEN

von M. K. HARBY und M. EL-HADI AFFIFI, Kairo

Eine der auffälligsten Erscheinungen im staatlichen Leben des heutigen Ägypten ist das wachsende Interesse an allen Fragen der Erziehung. Aus ihm erklärt sich auch die Forderung nach raschem Ausbau des Erziehungswesens auf allen Stufen. Triebfedern dieser Entwicklung sind der ägyptische (und arabische) Nationalismus und das verstärkte soziale Verantwortungsbewußtsein derjenigen, die Ägypten aus den Abhängigkeiten der Vergangenheit herausführen wollen.

So löst man sich auch in der Struktur des Schulwesens von überkommenen Vorbildern und führt neue Formen ein, mit einer eigenen Nomenklatur, die wesentlich darauf gerichtet sind, eine Grundbildung für alle zu sichern, den Begabten zur Entfaltung ihrer Kräfte zu verhelfen und eine Berufsausbildung zu verschaffen, die den Bedürfnissen einer zur Industrialisierung und stärkeren agrikulturellen Nutzung des Landes strebenden Nation gerecht wird. Das Streben nach wirtschaftlicher Autonomie und Ausnutzung aller im Volk ruhenden Kräfte steht mehr oder weniger ausgesprochen hinter allen Reformbestrebungen. Der Berufsbildung kommt daher erhöhte Bedeutung zu. In diesem Sinne hat man im Rahmen der Sekundärerziehung neue Schulformen geschaffen (industrielle, landwirtschaftliche, technische und Handelsschulen), die gleichberechtigt neben die allgemeinbildenden Schulen treten. Es ist später möglich, auf diesen Bildungswegen auf entsprechende höhere Lehranstalten und Universitäten überzugehen.

Im Rahmen der landwirtschaftlichen Aufschließung Ägyptens hat man die Bedeutung der Landschule erkannt und ihr eine zentrale Stellung in der Erziehung der gesamten Landbevölkerung gegeben.

Neben den vier weltlichen Universitäten des Landes nimmt die Al-Azhar-Universität eine Sonderstellung ein; sie ist Hüterin islamischer und panarabischer Traditionen und betont die religiöse und sprachliche Ausbildung ihrer Studenten.

Die nach der Revolution von 1952 aufgestellten politischen Ziele, z.B. die Forderung nach demokratischen Regierungs- und Lebensformen und diejenige nach Aufrechterhaltung des Friedens durch „positive“ Neutralität wirkten sich auch auf das Erziehungswesen aus. Klassenunterschiede treten immer mehr zurück. Das Schulwesen wird dezentralisiert. Es wird 21 finanziell und verwaltungsmäßig selbständige Bezirke geben, und auch die einzelnen Schulen werden ein hohes Maß an Selbständigkeit haben.

Die führende Rolle, die Ägypten bei der Zusammenfassung der arabischen Welt spielt, äußert sich auch darin, daß die Schulen und Universitäten des Landes Schülern und Studierenden aller arabischen und islamischen Länder offenstehen. Ägyptische Ingenieure, Techniker, Lehrer und Wissenschaftler unterstützen an Ort und Stelle die Selbständigkeit der Bestrebungen anderer arabischer Länder.

Obwohl ein großer Teil der Forderungen der Erziehungsgesetze der letzten Zeit bisher noch nicht verwirklicht werden konnte, ist man doch mit allen Kräften bemüht, dem neuen Erziehungsdenken die ihm gemäße Gestalt zu geben.

L'EDUCATION DANS L'EGYPTE MODERNE

par M. K. HARBY et M. EL-HADI AFIFIFI, Le Caire

L'intérêt croissant pour toutes les questions touchant à l'éducation est l'un des phénomènes les plus frappants de la vie officielle dans l'Egypte contemporaine. Ceci explique l'impatience avec laquelle on s'emploie à édifier rapidement à tous les degrés un système d'éducation complet. Cet essor trouve son élan dans le nationalisme égyptien (et arabe) et dans un sens aigu des responsabilités sociales chez ceux qui veulent arracher l'Egypte aux séquelles d'un passé de dépendance.

Dans l'édification du système scolaire, l'on est ainsi conduit à se libérer des modèles hérités et à instaurer des formes originales, désignées par des expressions nouvelles, dont les buts essentiels sont d'assurer à tous une formation de base, d'aider les plus doués à développer leurs capacités et d'assurer une formation professionnelle répondant aux exigences d'une nation désireuse de développer son industrie et d'améliorer l'exploitation des terres cultivables. Toutes les tentatives de réformes s'inspirent plus ou moins de la volonté d'atteindre à l'autonomie économique et d'utiliser les forces qui sommeillent dans la nation. De là vient qu'on accorde une importance primordiale à la formation professionnelle. Pour y répondre, on a créé dans le cadre de l'enseignement secondaire de nouveaux types d'écoles (industrielles, agricoles, techniques et commerciales) qui jouissent des mêmes privilèges que les établissements de formation générale et qui permettent également l'accès aux grandes écoles et aux universités.

Dans la perspective du développement de l'économie agricole de l'Egypte, l'on a reconnu le rôle central qui revient à l'école rurale dans l'éducation de la population des campagnes.

L'Université Al-Azhar occupe, à côté des quatre universités laïques du pays, une position particulière; gardienne des traditions islamiques et pan-arabes, elle met l'accent sur la formation religieuse et linguistique de ses étudiants.

Les objectifs politiques issus de la révolution de 1952, tels que l'exigence démocratique appliquée dans la vie politique et sociale, et le souci de préserver la paix par l'exercice d'une neutralité "positive", ont exercé leur influence sur l'éducation. Les distinctions de classes s'estompent progressivement. Le système scolaire est l'objet d'une décentralisation qui conduira à instaurer 21 districts financièrement et administrativement indépendants et à attribuer à chaque établissement scolaire un plus grand degré d'autonomie.

Le rôle dirigeant que joue l'Egypte dans le rassemblement du monde arabe conduit à ouvrir écoles et universités du pays aux élèves et étudiants de toutes les nations arabes et islamiques. Des ingénieurs, des techniciens, des maîtres et des savants égyptiens apportent sur place leur appui aux efforts tentés par d'autres pays arabes.

Bien que les dispositions législatives récentes concernant l'éducation n'aient pas encore trouvé, pour une bonne part, leur pleine application, toutes les forces sont à l'oeuvre pour inscrire dans la réalité la pensée pédagogique nouvelle.

VÖLKERVERBINDENDER GESCHICHTSUNTERRICHT

von SAUL B. ROBINSON, Haifa

In der Geschichtserziehung übermittelt die erziehende Gemeinschaft der jungen Generation das Bild ihrer kollektiven Vergangenheit. Auf dieses Bild beziehen sich die Gefühle und die Bewertung des Heranwachsenden. Die historische Identifizierung des sich entwickelnden Menschen mit seiner Gruppe beeinflusst so den emotionellen und erkenntnismäßigen Inhalt seines sozialen Charakters, seines Willens und seiner Handlungen innerhalb der Gemeinschaft.

Jenes Bild der Vergangenheit ist nun aber keineswegs feststehend. Nicht nur fügen sich unaufhörlich Inhalte der vergehenden Gegenwart hinzu, sondern die geschichtserlebende Gemeinschaft selbst verändert sich andauernd in ihrer Zusammensetzung, in ihrem Umfang, in dem Bereich ihrer Taten und ihrer Bestrebungen. Mehr noch: So wie der moderne Mensch nicht ausschließlich einer einzigen gesellschaftlichen Gruppe zugehört, so identifiziert er sich auch nicht mit einer einzigen Vergangenheit allein. Anders ausgedrückt: Seine geschichtliche Vergangenheit kann in verschiedenen Perspektiven und Beleuchtungen erscheinen, je nach dem Blickwinkel und Standpunkt seiner Betrachtungen. Die zwei hauptsächlichen Blickwinkel solcher Geschichtsbetrachtung sind aber die der nationalen und der weltgeschichtlichen.

Die Geschichtswende, in der die Menschheit nun schon seit einigen Jahrzehnten steht, gebietet somit eine Revision der Geschichtserziehung, die nicht nur auf Richtigstellungen, Beseitigung von Vorurteilen, notwendige Ergänzungen gerichtet sein darf, sondern die vielmehr den revolutionären Änderungen, den Ausweitungen und Verschiebungen jener historischen Identität und sozialen Lebenssphäre des heutigen Menschen gerecht werden muß.

Wenn wir nun heute hinsichtlich irgendeines Ausschnittes unseres Erziehungsplanes, eines „Lehrfaches“, die Frage nach der fortdauernden Gültigkeit seiner Inhalte und ihrer Aufteilung stellen, uns mit seiner Revision befassen, so ergeben sich für eine solche Prüfung – unter anderen! – die folgenden Problemstellungen, die wir hier mit Bezug auf das uns vorliegende Gebiet der Geschichte formulieren wollen:

- (1) Welchen *individuellen* und *sozialen* Bedürfnissen entspringt die Beschäftigung mit Geschichte in der Schule; welche *erlebnis-* und *erkenntnismäßigen* Ziele stellt sich dementsprechend die Erziehung durch Geschichte?
- (2) Wie, aus welchen Gründen, hat sich die heute übliche Praxis entwickelt?

- (3) Wie steht es heute in verschiedenen Ländern um die in ihnen gebräuchlichen *Geschichtslehrpläne*, besonders hinsichtlich der Frage nationaler Geschichte und Weltgeschichte? Was können wir aus der üblichen Praxis lernen? ¹⁾

Diese drei Fragenkomplexe sollen im folgenden geprüft werden.

Stellen wir zunächst die Frage nach der Natur des *Geschichtserlebnisses*, nach der Befriedigung eines emotionellen Bedürfnisses, die uns die Beschäftigung mit den Dingen der Vergangenheit gewährt, dann stoßen wir auf Aussagen wie etwa die des französischen Historikers Michelet, „*L'Histoire c'est une résurrection*“. In ähnlicher Weise hat Heinrich Heine davon gesprochen, daß er sich im Reiche der Vergangenheit ein ewiges Leben erobert. In prägnanter Weise formuliert Berdyaev die Mission geschichtlichen Erlebens als „*The triumph of memory over the spirit of corruption*“, den Sieg der Erinnerung über den Geist des Verwesens. Das also ist es wohl, was vornehmlich jene Gefühle von Glück und Ehrfurcht, von Erhöhung und geheimnisvoller Partizipierung erweckt, die wir etwa beim Anblick eines alten Gebäudes, einer mittelalterlichen Handschrift, der Stätten großer Handlungen erleben. In den „tiefen Brunnen“ der Vergangenheit hinabsteigend nehmen wir, wie es Huizinga beschrieben hat, den Kontakt mit vergangenen Generationen auf, treten wir aus den Grenzen des eigenen „Ich“, um teilzuhaben an weiteren und dauernderen Wesen.

Erweiterungen der individuellen Persönlichkeit, Teilnahme am Leben der Generationen, Sieg über Tod und Einsamkeit, Sicherheit und Verankerung: es scheint, daß damit – von der emotionellen Seite her, die uns hier beschäftigt – die Gründe jenes „Vitalbedürfnisses“, wie es C. G. Jung nennt, aufgedeckt sind, deren Befriedigung eine weise Ökonomie unserer seelischen Kräfte dienen sollte. Damit sind wir bei einer für unsere speziellen Erwägungen entscheidenden Erkenntnis angelangt. Gerade mit dem Hinweis auf Jung ergeben sich uns zwei Schlußfolgerungen für die Planung eines „richtigen“ Geschichtsunterrichtes. Eine ist ohne weiteres klar. Es ist auch heute noch das nationale Kollektiv diejenige Gemeinschaft, in der der Einzelne in weitem Maße Sicherheit und Schutz findet. Identifizierung mit dieser Gemeinschaft und ihrer Vergangenheit wird darum auch weiterhin einen Teil seines Geschichtserlebnisses und seiner Geschichtserziehung ausmachen.

Eine zweite Folgerung ergibt sich aus dem Hinweis auf das „kollektive Unbewußte“ – wir sollten wohl besser von kollektiven Inhalten des indivi-

¹⁾ Die nicht weniger wichtigen Aspekte der lernpsychologischen Voraussetzungen und der vom Alltag und den bürgerlichen Verpflichtungen aufgegebenen Lehrinhalte sind nicht Gegenstand dieser Ausführungen.

duellen Bewußtseins sprechen –, der uns zu einer der wichtigsten Quellen der geschichtlichen Denkform, zum Mythos führt. Allerdings: Die Geschichte ist aus dem Mythos geboren, und seine Zeichen erkennen wir an ihr auch heute noch. Echtes historisches Denken aber hat sich erst in der Befreiung vom Mythos entwickelt, und die Aufgabe einer echten Geschichtserziehung besteht gerade darin, bei dieser Befreiung vom Mythos mitzuhelfen und gegen sein Wiedererwachen im historischen Handeln des modernen Menschen anzukämpfen.

Gewiß hat es von jeher zur Technik jeder Gruppenerziehung gehört, von frühester Stammesinitiation bis zur nationalen Erziehung von heute, dem Heranwachsenden den Entstehungsmythos der Gruppe und ihre Heldenepen einzuprägen. Auch die Bibel, deren große Kulturtat die Befreiung vom Naturmythos ist, hat den Geschichtsmythos in den Dienst ihres Erziehungsplanes gestellt. Was wir jedoch auch sonst von dem Wert solcher Schöpfungen der menschlichen Seele denken mögen, zu den Beiträgen der Geschichte zur menschlichen Erziehung können sie heute nicht mehr gehören. Worauf es uns in dieser Frage ankommt, das ist, historische Wahrheit und rationale Geschichtserkenntnis nicht von Gruppenmythen und symbolhaften Typologien irrationaler Art überdunkeln zu lassen, was auch immer ihre poetischen und überhaupt ästhetischen Vorzüge sein mögen.

Wenden wir uns nun den spezifisch erzieherischen Werten zu, die uns aus geschichtlicher *Erkenntnis* und historischem *Wissen* erwachsen, dann soll diesen Überlegungen das Primat der *historischen Wahrheit* vorangestellt werden, das wir als entscheidendes Kriterium gewonnen haben. So gewichtig die Zweifel methodologischer und erkenntnistheoretischer Art sind, die sich gegen die Möglichkeit einer objektiven Geschichtsbetrachtung und -beschreibung erheben, so ist es doch ein notwendiges *Postulat geschichtlicher Erziehung* – und ganz gewiß geschichtlicher Erziehung in völkerverbindender Absicht –, daß Korrektheit und Unbestechlichkeit in der Rekonstruktion und Wahrhaftigkeit in der Interpretation der Daten möglich und dem Historiker und Erzieher unbedingt aufgegeben sind.

Die prinzipielle Erkenntnis von den Postulaten, ohne deren Erfüllung Geschichtserziehung unmöglich oder wertlos ist, gilt nun ebenso für andere wesentliche Aufgaben, die sich der Geschichtsunterricht stellen muß.

Betrachten wir zunächst das erste Hauptziel einer jeden Beschäftigung mit Geschichte: das *genetische Verstehen*, das Bestreben, unsere soziale Welt (Institutionen, Ideen usw.) aus ihrer Entstehung und Entwicklung zu begreifen. Nun ist ja oft betont worden (H. Rickert, Ed. Meyer), daß sich Geschichte immer mit dem besonderen, dem individuellen Ereignis

befaßt, und man hat immer wieder die logischen Schwierigkeiten der Möglichkeit historischer Kausalerklärung hervorgehoben. Die Behauptung indessen, daß der Historiker nicht am Allgemeinen interessiert wäre, dieses vielmehr Sache des Soziologen und Anthropologen sei, scheint uns das Ende jeglicher echten Geschichtswissenschaft und gewiß jeglicher Geschichtserziehung zu sein. Überhaupt können wir wohl kaum eine klare Unterscheidung zwischen Geschichte und Soziologie machen ¹⁾. Es ist der Schritt von der bloß epischen Geschichtsbeschreibung zur soziologischen Geschichtsauffassung (Karl Mannheim), der die Geschichte befähigt hat, zu einem so wesentlichen Faktor der Gestaltung des modernen Denkens zu werden, und den wir gehen müssen, wenn wir zu „genetischem Verstehen“ erziehen wollen. Die Handlungen des gesellschaftlichen Menschen, wie er auf die Forderungen seiner materiellen und menschlichen Umgebung reagiert, aus der Erkenntnis seiner Bedürfnisse und seiner Bestrebungen heraus, die Kontinuitätlichkeit dieser Handlungen, der Rhythmus von Tradition und Revolution, in dem der geschichtliche Mensch auf den Erfahrungen seiner Vorgänger aufbaut und neue Lösungen für die damit entstehenden Probleme und Problemstellungen findet – das ist der Sinn, der sich für uns aus der Geschichte ergibt, ohne daß wir dabei transzendente oder aprioristische Ordnungen von außen an sie heranzutragen brauchten ²⁾.

Damit sind wir in die Erörterung eines *zweiten Zieles* der Erziehung durch Geschichte eingetreten. Nur dann nämlich, wenn wir Geschichte so als Handeln des Menschen in seiner Umgebung, in dem Rhythmus von Tradition und Revolution, auffassen, können wir zum *historischen Wollen*, zur *aktiven Teilnahme am Geschehen* erziehen. Dabei kann es sich für uns heute wahrlich nicht um den Glauben an irgendeinen mehr oder weniger gesicherten automatischen Fortschritt handeln. Wohl aber müssen wir zeigen, worin Fortschritt besteht, und wo Rückschritt und Degeneration eintreten. Geschichtserziehung kann nur dann zu Schaffensfreude leiten, kann nur dann dem „Leben dienen“, wenn sie sich nicht mit einer passiven Kenntnis der Vergangenheit begnügt, sondern zeigt, daß es dem Menschen gegeben ist, durch Mut und Willen das Geschehen zu lenken. Der Sicherheit, von der anfangs die Rede war, muß die „*Adventurousness*“ beigesellt werden, von der A. N. Whitehead gesagt hat, daß ohne sie jede Zivilisation zum Untergang verdammt ist.

So soll der Heranwachsende Geschichte begreifen lernen als den Weg des Menschen zur Kulturschöpfung durch Befreiung seiner physischen und seelischen Kräfte. In voller Erkenntnis, daß in all dem keine Gewähr liegt,

¹⁾ Vgl. M. GINSBERG, *Studies in Sociology*. London 1932.

²⁾ Siehe: V. GORDON CHILDE, *History*. London 1947.

sondern nur eine Möglichkeit und eine Aufgabe für die Zukunft, und ohne die Hemmnisse und möglichen Fehlschläge zu verkennen, kann er danach streben, seinen Teil zur gemeinsamen historischen Tat beizutragen.

Die Erziehung zur sozialen Tat am Vorbild der Vergangenheit legt dem Geschichtsunterricht offenbar eine weitere Verpflichtung auf: Die Pflicht des *historischen Wertens*. Abermals erheben sich ernste Zweifel aus dem Wesen der Historie selbst heraus, und wiederum muß der Erzieher sie zu überwinden suchen. Können wir – so wird gefragt – unserer Aufgabe, das Geschichtliche aus seinen eigenen Voraussetzungen zu verstehen, gerecht werden, ohne auf eine nur für uns gültige Wertskala bei ihrer Beurteilung zu verzichten? Noch einmal müssen wir eine Antwort anbieten, deren ausführliche Begründung wir uns hier zu versagen haben. Es scheint uns, daß die Maßstäbe geschichtlichen Fortschrittes, die wir soeben erwähnt haben, auch auf das historische Werten anzuwenden sind, und zwar handelt es sich dabei um Werten in jenem doppelten Sinne des Abwägens der geschichtlichen Bedeutung eines Vorganges und seiner ethischen Bewertung. Die Maßstäbe, durch ein freilich nicht voraussetzungsloses sondern von vornherein rational-sozial gerichtetes Betrachten der Geschichte gewonnen, sind: Die Anerkennung des menschlichen Strebens nach Befriedigung materieller und spiritueller Bedürfnisse und nach Realisierung der schöpferischen Möglichkeiten; die Anerkennung der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit, nach Aufhebung jeglicher Form von Unterdrückung, Diskriminierung und Willkür in den Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen; die Voraussetzung, daß all das nur durch konstruktive Zusammenarbeit erreichbar ist.

Wenn wir Geschichte unterrichten, müssen wir zwar schildern, abwägen und verstehen, aber wir dürfen auch nicht zögern, unsere Wertmaßstäbe anzulegen. Es wird uns das nicht daran hindern, das häufig Tragische der historischen Entscheidungen zu erkennen und zu versuchen, Leid und Erfolg, Zwang, Entschluß und Willkür in den großen historischen Konflikten gegeneinander abzuwägen. Auf Bewertung und Wertung des Geschehenen aber dürfen wir bei alldem als Erzieher gerade heute nicht verzichten.

Wie hat sich nun die heutige Praxis des Geschichtsunterrichts, besonders hinsichtlich seiner nationalen und politischen Inhalte, ergeben?

In gewissem Sinne ist es richtig, von einem Primat der politischen und einem Primat der nationalen Geschichte zu sprechen. Sowohl in der Entwicklung der Geschichtsschreibung und der Geschichtswissenschaft als auch in den Anfängen der Geschichtserziehung und ihrer Gestaltung bis heute haben die nationale Gemeinschaft und ihre staatlichen Organisationen einen hervorragenden Platz eingenommen. Obzwar universal-

geschichtliche Motive die großen Geschichtsschreiber der Antike bewegt haben, und obwohl immer wieder auch nicht-staatliche und nicht-nationale gesellschaftliche Organismen (Kirche, Stadt, Imperium) Geschichte erlebt und niedergelegt haben, so ist es doch bis in die neueste Zeit – und mit dem Übermächtigwerden des souveränen Nationalstaates gerade in dieser – das politische und das nationale Interesse gewesen, das der Geschichtsbetrachtung ihre vornehmlichsten Themen aufgegeben hat.

Auch die erzieherischen Aufgaben der „Geschichte“ sind, jedenfalls in ausgesprochener und organisierter Form, zuerst innerhalb des Nationalstaates der neuen Geschichte, und in steigendem Maße mit seiner Demokratisierung, erkannt worden. Die erziehende Gemeinschaft hat sich seit Jahrhunderten vornehmlich mit dem Nationalstaat identifiziert und die Erziehung des loyalen und dann immer mehr auch des verantwortungsbewußten Staatsbürgers zu ihrem wichtigsten Ziel gemacht. Es ist gelegentlich gezeigt worden, wie die Pflege des modernen Nationalbewußtseins (im elisabethanischen England etwa oder im Deutschland der Reformations- oder des Entfachs nationaler Freiheitsbewegungen im 18. und 19. Jahrhundert durch Programme und Lehrbücher für nationalen Geschichtsunterricht gefördert worden sind. Die Idee einer nationalen Sendung, in der sich solche Geschichtsbetrachtung häufig komprimiert, hat bei dieser nationalen Volks- und Jugenderziehung überall eine hervorragende Rolle gespielt.

Nun läßt sich aber wohl zeigen, daß in den drei geschilderten Richtungen,

- a) in der Entwicklung des Geschichtsbewußtseins und der Geschichtsbetrachtung in den nationalen Gemeinschaften,
- b) in der Tradition der Pflege des politischen Charakters geschichtlicher Aufzeichnungen, und schließlich

c) in der Identität der erziehenden Gemeinschaft

in unserer Zeit ganz wesentliche Änderungen vorgegangen sind. Wie diese Änderungen die Aufgaben unserer Geschichtserziehung bestimmend beeinflussen, muß an dieser Stelle kurz gezeigt werden.

- a) Unser Geschichtsbewußtsein ist heute keineswegs mehr nur national, und kann es auch nicht sein. Geschichte ist immer erlebte Geschichte und richtet sich dementsprechend nach dem Standort dessen, der sie erlebt. Die Mitverantwortlichkeit des demokratischen Staatsbürgers für das Handeln der staatlichen Organisation, der er angehört, und die Wirkungen, die heute wirtschaftliches und politisches Geschehen in einer Gemeinschaft auf das Leben der anderen ausstrahlt, bringen es mit sich, daß „unsere geschichtliche Vergangenheit“ sich in immer weiteren Kreisen,

entsprechend den sich weitenden gemeinsamen Interessensphären der verschiedenen nationalen Gesellschaften ausdehnt. So haben auch die großen Geschichtsmorphologien und Geschichtsphilosophien der Neuzeit die „parochialen“ Rahmen gesprengt und sind von universalgeschichtlichen (z.B. Jaspers, Alfred Weber) oder jedenfalls weiteren als nationalen Kulturkreisen (Spengler, Toynbee) ausgegangen.

b) Mit dieser Entwicklung steht eine andere in Zusammenhang: die des steigenden Übergreifens des wissenschaftlichen und volkstümlichen Geschichtsinteresses auf immer weitere Gebiete. Die entscheidenden Wandlungen in der Geschichtswissenschaft und Geschichtsschreibung sind seit der Aufklärung und dem Aufkommen liberaler, demokratischer und sozialer Bewegungen eingetreten. Sie sind nicht ohne starken, zweifellos politisch zu verstehenden Widerstand vor sich gegangen; dieser hat jedoch die Ausweitung des Geschichtsinteresses und die damit verbundenen Triumphe der Forschung in Wirtschaftsgeschichte, Sozialgeschichte, Vorgeschichte, Kulturgeschichte (im engeren Sinne) usw. nicht aufhalten können. Eine Bewegung wie die der „*New History*“ von J. H. Robinson und seinem Kreis hat schon vor über 50 Jahren die pädagogischen Folgerungen aus dieser Entwicklung ziehen wollen ¹⁾).

c) Hierzu kommt nun die „pädagogische Revolution“ der letzten 50 oder 60 Jahre, deren Ausgangspunkte

(1) eine sorgfältige Erforschung der psychologischen Voraussetzungen unserer Erziehung, u.a. auch der echten Bedürfnisse der zu Erziehenden, und

(2) eine möglichst konsequente Demokratisierung des Erziehungswesens waren. Die Ergebnisse dieser Bewegung für das uns beschäftigende Thema waren: eine kritische Überprüfung gerade auch nationaler und politischer Inhalte unseres Geschichtsunterrichtes und die Hervorhebung von Lehrinhalten, die der unmittelbaren Umgebung und dem unmittelbaren Interessenkreis des Kindes naheliegen, sowie das Vermeiden unverstandener politischer Abstraktionen und emotionell gefärbter Indoktrinierung.

Der hier geschilderten Entwicklung nun hat man in drei Hauptrichtungen gerecht zu werden versucht:

(1) Man schlägt vor, die bisher übliche Konzentration auf Nationalgeschichte im Geschichtsunterricht zu lockern oder sogar ganz aufzugeben. Männer wie H. G. Wells, Bertrand Russell u.a. haben schon vor einer Generation der Pflege des nationalen Geschichtsunterrichts schwere Ver-

¹⁾ Vgl. J. H. ROBINSON, *The New History, Essays illustrating the modern historical outlook*. New York 1912.

schuldung an den internationalen Spannungen und Konflikten zugeschrieben und *übernationale Programme für den Geschichtsunterricht* vorgeschlagen ¹⁾.

(2) Man stellt den Inhalt historischer und sozialkundlicher Unterweisung auf *kulturgeschichtliche Themen* ab. In diesen Zusammenhang gehören die Versuche der *Social Studies* mit ihrer Integrierung vor allem erdkundlicher und geschichtlicher Bestandteile und die der *Lines of Development*, der Entwicklungslinien, die sich vornehmlich mit Entwicklungen materieller und geistiger Zivilisation und sozialer Organisationsformen befassen ²⁾.

(3) Zahlreiche Organisationen, an der Spitze Organe der Vereinten Nationen und der Unesco, haben sich Revision und Entgiftung der im Gebrauch befindlichen nationalen Lehrpläne und vor allem der *Lehrbücher* für den Geschichtsunterricht zur Aufgabe gemacht.

(4) Die Veröffentlichungen und Tagungen des Internationalen Schulbuchinstitutes in Braunschweig lassen neben diesen Elementen die Tendenzen erkennen, gegenseitiges Verständnis dadurch zu fördern, daß das Geschichtsbild eines Volkes, seine historische Selbstschilderung und Selbstinterpretierung den anderen zugänglich gemacht wird ³⁾.

Eine vordringliche Aufgabe der gebotenen Reform der Geschichtserziehung scheint uns die Untersuchung der Frage, ob und inwieweit die Programme des üblichen Geschichtsunterrichts Gelegenheit bieten, ein

¹⁾ Der Frage universalgeschichtlichen Unterrichts sind zahlreiche Beiträge gewidmet in:

National Council for the Social Studies, 20th Yearbook (1949) and *25th Ybk* (1954); *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, Bd. III (1954). In gleicher Richtung bewegen sich

Vorschläge des Brüsseler Unesco-Seminars, 12.7.-23.8.1950; „Plans of Scientific and Cultural History of Mankind“. *ICSCH/Doc. No. 5*. Unesco, Paris 1952;

Cahiers d'Histoire Mondiale. Paris 1953.

Von Versuchen, ein europäisches Geschichtsbild zu vermitteln, berichten z.B. A. GLOTZBACH, „Zum Lehrplan für Geschichte an der Europa-Schule der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl in Luxemburg“. *Intern. Jhb. f. GU*, Bd. IV, 1955;

M. BONNET, „Ein Arbeitsplan zur Geschichte der Europäischen Zivilisation“. *Internat. Jhb. f. GU*, Bd. V, 1956.

²⁾ Vgl. z.B. M. V. C. JEFFREYS, *History in Schools: The Study of Development*. London 1939.

Eine umfassende Bibliographie enthält: „Die Internationale Schulbucharbeit“. Bearbeitet von Otto-Ernst SCHÜDDEKOPF. Braunschweig 1956.

³⁾ Vgl. die *Internationalen Jahrbücher für Geschichtsunterricht*. Intern. Schulbuchinstitut, Braunschweig.

Um eine ähnliche Kombinierung der oben geschilderten Tendenzen bemüht sich in den letzten Jahren auch die „*World Brotherhood*“. Vgl. H. E. and F. H. WILSON, *International Study of History Textbooks*. World Brotherhood, New York 1956, p. 43.

den Forderungen des heutigen Tages entsprechendes historisches Bewußtsein zu entwickeln.

Ähnliche Einsichten scheinen auch die Unesco dazu veranlaßt zu haben, sich jetzt mehr und mehr, wenn auch mit der gebotenen Vorsicht, der Möglichkeit einer Lehrplan-Beeinflussung zuzuwenden. So wurden in den Jahren 1950/51 die ersten internationalen Seminare abgehalten, die sich auch mit Methoden und Lehrplänen der Sozialstudien befaßten. Für ein solches im Sommer 1951 einberufenes Seminar in Sèvres nun wurde eine umfassende Studie der in 53 Ländern üblichen Lehrpläne für Geschichte, Geographie und Sozialkunde vorbereitet, die uns in zwei Auflagen vorliegt ¹⁾. Die umfangreiche Information, die uns so an die Hand gegeben ist, wollen wir der folgenden Lehrplananalyse zugrunde legen. Freilich ist bei der Benutzung eines solchen summarischen Materials eine gewisse Vorsicht geboten. Es mag den Berichterstellern verschiedener Länder häufig daran gelegen gewesen sein, in ihren an die Unesco gerichteten Rapporten solche Lehrplaninhalte hervorzuheben, die der vermuteten Tendenz der geplanten Studie zu entsprechen schienen. Auch scheint es hier und da, daß bei der Bearbeitung des vorliegenden Materials den Redakteuren Mißverständnisse, Auslassungen u. dgl. unterlaufen sind. Im wesentlichen aber handelt es sich um authentische Darstellungen, die fast immer durch Hinweise auf Originalprogramme, Lehrpläne oder Richtlinien belegt sind.

Eine eingehende Analyse der uns hier gesammelt vorliegenden Lehrpläne, über einige summarische Bemerkungen hinaus, die die Herausgeber der ersten Auflage der Studie vorangeschickt haben, kann dadurch fruchtbar werden, daß wir die in dem Bericht aufgeführten Länder nach historischen, geographischen und politischen Gesichtspunkten gruppieren und dann nachprüfen, ob für ihre so designierte Situation charakteristische Merkmale in den Lehrplänen für Geschichtsunterricht zu beobachten sind. Diese Methode hat nun in der Tat einige uns recht interessante Resultate gezeitigt. Die Mehrzahl der 53 Länder läßt sich nämlich wirklich in sechs oder sieben Hauptgruppen einteilen, deren Geschichtslehrpläne für ihre Stellung charakteristische Schemata aufzeigen. Die Hauptgruppen sind:

¹⁾ (1) *A Comparative Study of Curricula in History, Geography and Social Studies.* UNESCO/ED/108, Paris, 16th July, 1951.

(2) *History, Geography and Social Studies. A summary of school programmes in fifty-three countries.* UNESCO/ED/52. D. 11 A, Paris 1953.

Eine Neuauflage der Studie unter Anwendung seither verbesserter Methoden einer solchen Befragung scheint uns ein offenes Desideratum auf diesem Gebiete. Der hier folgenden Analyse liegen zum Teil Materialien und Erfahrungen zugrunde, die dem Verfasser seit dem Erscheinen der zweiten Auflage zugekommen sind.

- (1) Europäische Staaten, die eine zentrale Position im historischen Geschehen eingenommen haben (und sie vielleicht auch heute noch einnehmen): z.B. Deutschland, Frankreich, Österreich.
- (2) Kleinere Staaten in West- und Nordeuropa: z.B. Belgien, Dänemark.
- (3) Bedeutende Völker und Staaten der Alten Geschichte, die ihre Selbständigkeit verloren und wiedergewonnen haben: z.B. Griechenland, Indien, Italien.
- (4) Kleinere, mehr oder weniger junge Nationalstaaten: z.B. Ekuador, Indonesien, Jordanien.
- (5) Die Staaten der „Volksdemokratie“: z.B. Jugoslawien, Polen, Tschechoslowakei.
- (6) Die Vereinigten Staaten von Nordamerika.
- (7) Großbritannien und die „britischen“ Mitglieder des Commonwealth.

Es sollen nun im folgenden die charakteristischen Merkmale der in diesen Hauptgruppen im Gebrauch befindlichen Geschichtslehrpläne zusammengefaßt werden, wobei es unvermeidlich ist, daß eine solche Zusammenfassung den einzelnen Zügen der durch sie repräsentierten Länder nicht immer gerecht werden kann. Für unseren Zweck genügt es zu finden, welche Organisation national- und weltgeschichtlicher Themen man in diesen Ländern für angezeigt hält, was aus ihren Lösungsversuchen zu lernen ist, und auf welche Mängel oder Gefahren in diesen Lehrplänen man etwa hinweisen darf.

1) Bei der ersten Gruppe handelt es sich, wie gesagt, um europäische Großmächte oder ihre Erben, um Länder, in deren Bereich sich seit dem Untergang des römischen Imperiums früher oder später alle wesentlichen Entwicklungen der europäischen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik abgespielt haben. Zwar gelten für diese allgemeinen Feststellungen einige Einschränkungen: So haben Deutschland und Österreich z.B. nicht an den großen Kolonisationsbestrebungen des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts teilgenommen; und der Prozeß der Industrialisierung moderner Produktion, der doch zweifellos ein wesentliches Kapitel allgemeiner Geschichte ausmacht, hat diese Länder zu verschiedenen Zeiten, zum Teil verspätet getroffen. Die starken politischen Beziehungen dieser Staaten oder ihrer Vorgänger haben es jedoch mit sich gebracht, daß sie von keiner wesentlichen **Bewegung der Weltgeschichte** unberührt geblieben sind. Die historische Position der **Länder dieser Gruppe** bewirkt es so, daß man in ihnen die europäische Geschichte, die im **Laufe der letzten Jahrzehnte** immer mehr auch außereuropäische Gebiete umfaßt, in den Lehrplan des Geschichtsunterrichtes einbeziehen kann, ohne daß damit dem nationalen Gebiet Abbruch geschieht.

erst vor wenigen Jahren oder Jahrzehnten nationale Selbständigkeit gewonnen haben, ja damit überhaupt erst ihre besondere nationale Identität geschaffen oder an halb-legendäre Vergangenheit angeschlossen haben: Ihnen allen gemeinsam ist, offenbar aus der Absicht heraus, den neuentstandenen Patriotismus energisch zu pflegen, ein starkes Vorherrschen der nationalgeschichtlichen Inhalte, und zwar durchaus auf Kosten allgemeiner Geschichte. Daß ein derartiges Verfahren bei nationalstaatlichen Neuschöpfungen einigermaßen befremdet, darf wohl angemerkt werden. So finden wir z.B. in den meisten (allerdings nicht in allen) latein-amerikanischen Republiken eine sehr ausführliche Beschäftigung mit Ereignissen und Persönlichkeiten der lokalen Vergangenheit. Von allgemeiner Geschichte erhalten nur die nordamerikanischen Gebiete und etwa noch Spanien (als ehemaliges Mutterland) adäquate Behandlung. – In ähnlicher Weise wird in den jungen arabischen Ländern die in der heutigen Form neugeschaffene nationale Identität gepflegt. Allerdings bilden ja hier die große islamische Vergangenheit und deren politische und kulturelle Beziehungen zur Weltgeschichte größere Zusammenhänge, denen man hier und da im Lehrplan Rechnung getragen hat. (Daneben entdecken wir, besonders in den höheren Schulen, Spuren der ehemaligen britischen und französischen Verwaltung dieser Länder.) – Schließlich haben es sich auch wieder selbständig gewordene asiatische Staaten wie Burma, Laos, Thailand, angelegen sein lassen, im wesentlichen an alte, zum großen Teil legendäre „Geschichte“ anzuknüpfen, und außernationalen Geschichte in der Hauptsache da heranzuziehen, wo direkte religiöse (buddhistische, islamische), allgemein kulturelle oder politische Beziehungen vorliegen.

5) Es ist nicht leicht, sich eine eindeutige Vorstellung von der Tendenz zu machen, die die volksdemokratischen Staaten bei der Aufstellung ihrer Geschichtslehrpläne leitet. In der uns vorliegenden Unesco-Übersicht finden wir die Programme Polens und der Tschechoslowakei, und in der zweiten Auflage auch das Jugoslawiens. Die vorgelegten Pläne lassen zum Teil (Polen) reiche Erfahrung und gründliche Planung erkennen, zum Teil weisen sie, wie nicht anders zu erwarten, noch Zeichen der Vorläufigkeit auf. Ergänzen wir jedoch das hier gebotene Material durch das, was uns aus der Praxis der Sowjetstaaten und der Deutschen Demokratischen Republik hier und da bekannt wird, so ergibt sich doch auch hier ein im wesentlichen einheitliches Bild. Es bietet sich uns ein Lösungsversuch, der von den bisher geschilderten wesentlich abweicht. Obwohl nationale Interessengebiete keineswegs vernachlässigt werden, stehen sie doch in einem wenigstens für das europäische Gebiet allgemein-gültigen Zusammenhang infolge der Tatsache, daß sich die Hauptaufmerksamkeit

– der materialistisch-dialektischen Geschichtsauffassung gemäß – auf die gesellschaftlichen Entwicklungen richtet. Nehmen wir etwa den polnischen Plan, der unter den vorliegenden der bestausgearbeitete ist, dann finden wir, daß der Schüler im Laufe der Gesamtschulzeit in drei Zyklen dreimal polnische Geschichte und zweimal Weltgeschichte durchnimmt. Die Kombination der beiden Sphären geschieht offenbar durch parallele Behandlung, wobei bemerkenswert ist, daß schon auf der Grundschulstufe die Hauptzüge allgemeiner Geschichte unterrichtet werden. Kritisch ist zu bemerken, daß man auch hier – wie bei den stark geschichtsbewußten Völkern der Gruppe 3 – schon früh, im dritten bis vierten Schuljahr, mit dem regulären Geschichtsunterricht beginnt. Wir dürfen wohl annehmen, daß der Grund in der zentralen Stellung liegt, die die historische Entwicklung in der kommunistischen Ideologie einnimmt.

6) Man sollte meinen, daß die Nation des „e pluribus unum“, das Land des „kulturellen Pluralismus“, das sich rühmt, die Söhne vieler Völker in einer Nation zu vereinen, ohne sie zum Verzicht auf ihr besonderes kulturelles Erbe zu veranlassen – daß diese Nation, die einem aggressiven Patriotismus *grundsätzlich* abhold gewesen ist, sich von vornherein einen weltoffenen Geschichtsunterricht zum Ziel setzen würde, der von den Beiträgen vieler Nationen zur gemeinsamen Zivilisation berichtet. Das ist aber keineswegs der Fall. Der Geschichtsunterricht tritt als ein Gebiet der „Sozialstudien“ auf und verfügt selbst nicht über einen kontinuierlichen Lehrgang. Das heißt, Geschichts-„Kurse“ wechseln innerhalb verschiedener Schulstufen mit sozialkundlichen Fächern ab. Dabei sind diese Kurse selbst nur zum geringen Teil „Pflichtfächer“, und zwar „Geschichte der Vereinigten Staaten“ in der Mehrzahl der staatlichen Schulverordnungen, „Weltgeschichte“ nur in wenigen, so daß kaum die Hälfte der Absolventen höherer Schulen je einen systematischen Kurs in Weltgeschichte durchgemacht haben. Die Gründe für diesen Stand der Dinge sind kaum, wie manchmal vermutet wird, in mangelndem Sinn für Geschichte zu suchen. Sie liegen vielmehr in zwei charakteristischen Zügen amerikanischer Erziehung überhaupt:

(1) Geschichte erscheint, im Sinne einer stark gegenwartsbezogenen Erziehung, als ein Modus sozialer Erziehung, wird aber dann häufig nicht wirklich integriert, wie es an sich in der Idee der „*Social Studies*“ liegt, sondern von anderen Fächern wie Geographie, Bürgerkunde, Gegenwartskunde verdrängt oder verschluckt.

(2) Ein weiterer Grund liegt in der Organisation der (Senior) High School mit ihrem vielfältigen Angebot von Wahlfächern. Dabei wollen wir zum Schluß dieses Abschnittes nochmals betonen, daß die Chance

eines echten weltgeschichtlichen Verständnisses amerikanischen Erziehern durchaus bewußt ist. Eine ganze Reihe von wertvollen Lehrbüchern auf diesem Gebiet sowie die Bemühungen des „*National Council for the Social Studies*“ zeugen für dieses Bewußtsein, das möglicherweise noch einmal Resultate zeitigen wird.

7) Greifen wir aus der siebenten und letzten Gruppe zunächst einmal England heraus, so ergibt sich da ein merkwürdiger Zwiespalt. Wir finden nämlich, was politische Geschichte angeht, eine starke Konzentrierung auf britische (einschl. imperiale) Geschichte, daneben aber, zunächst an vielen Primarschulen, die Beschäftigung mit kulturgeschichtlichen Entwicklungslinien (*Lines of Development*), zwar auch meist aus dem englischen Alltag genommen und an Beispielen aus der englischen Vergangenheit illustriert, aber doch immerhin geeignet, die weiteren Gebiete gemeinsamer Entwicklung herauszuarbeiten. Auch auf der nicht-akademischen Mittelschulstufe hat sich recht weitgehend die Bestrebung durchgesetzt, historischen Problemen und Vorgängen politischer Art, besonders auch außenpolitischen Konflikten, keinen zu großen Raum im Geschichtsplán einzuräumen, und vor allem sie nicht verfrüht in den Unterricht einzubeziehen. An den Schulen dieser Richtung (z.B. an den *Secondary Modern Schools*) werden Entwicklungsreihen behandelt, die nicht nur aus der englischen Geschichte genommen sind, und die sich dann auch mit verfassungsgeschichtlichen und politischen Themen beschäftigen. Aber auch da, wo die Methode der Entwicklungslinien nicht eingeführt worden ist, finden wir an diesem Schultyp eine zunehmende Betonung des Sozialgeschichtlichen, und auch außerbritische Gebiete finden mehr und mehr Aufnahme. Für die Mehrzahl der Mittelschulen aber gilt wohl, was von den meisten Gymnasien (*Secondary Grammar Schools*) zu sagen ist: Nach einem einleitenden Lehrgang, der Vorgeschichte und die Völker und Staaten der Antike behandelt, unterrichtet man englische und britische Geschichte in ziemlicher Ausführlichkeit und erwähnt europäische Geschichte hauptsächlich da, wo sie in die britische hineinspielt. Für ausgewählte Epochen, besonders auch im Hinblick auf die Abschlußprüfungen, bieten die Programme dieser Schulen parallele Kurse in europäischer Geschichte. Wie man sieht, wird außereuropäische Geschichte, soweit sie nicht zur Geschichte des britischen Imperiums gehört, wenig unterrichtet. Entwicklungen nach etwa 1920 werden an den konventionellen Schulen selten berücksichtigt.

So kämpfen an den englischen Schulen insulare Tendenzen auf der einen Seite mit modernen Methoden und modernen Programmen auf der anderen.

Wir wollen die Schilderung dieser Gruppe mit einem Hinweis auf die

Lehrpläne Neuseelands abschließen: Das Programm für die ersten sechs Schuljahre (Elementarschule) wird als „Sozialstudien in Geschichte und Geographie“ bezeichnet und beschäftigt sich mit den Lebensformen zunächst der engeren Heimat, dann Neuseelands, dann der Menschen anderer Zeiten, dann der Menschen anderer Länder. Geschichtserzählungen und Entwicklungslinien sind eingeschlossen.

Die sechs Jahre der Secondary School bringen in einem zweijährigen Kurs Weltgeschichte bis zur Gegenwart und dann wieder Sozialstudien, die die Themen „Neuseeländische Gesellschaft“, „Die großen Nationen“, „Abendländische Kultur“ (unter besonderer Berücksichtigung Britanniens) unter ihren historischen, geographischen, wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Aspekten behandeln sollen.

Ohne übersehen zu wollen, daß sich Neuseeland in einer für weltoffenen Geschichtsunterricht besonders günstigen historischen und politischen Situation befindet, glauben wir doch, daß in dem eben geschilderten Plan manche Elemente für die erwünschte Neugestaltung eines jeden Geschichtslehrplanes enthalten sind. Ob freilich die von den neuseeländischen Richtlinien empfohlene weitgehende Integrierung verschiedener sozialkundlicher Aspekte der spezifisch historischen Betrachtungsweise gerechtfertigt werden kann, ist eine Frage, die wir schon gelegentlich der Besprechung amerikanischer Praxis aufgeworfen haben.

Zusammenfassend läßt sich sagen:

- (a) In der Natur des *Geschichtserlebnisses* haben wir das Streben nach Sicherung und Verankerung des Einzelnen im Leben seines Kollektivs erkannt. Ein Geschichtsunterricht, der diesem Streben Rechnung tragen soll, der dem jungen Menschen Verständnis für das kulturelle Erbe seiner Gemeinschaft vermitteln soll und ihn zur tätigen Anteilnahme am Schicksal seines Volkes erziehen will, kann die wesentlichen Vorstellungen und Entwicklungen der Nationalgeschichte aus seinem Programm nicht ausschließen – die wesentlichen und, so wurde hervorgehoben, geschichtlich wahren Vorstellungen, von Mythos und Legende wohl zu unterscheiden.
- (b) Andererseits verlangen die *Erkenntnisziele* der Geschichtserziehung, daß wir in dem Heranwachsenden ein Bild vom Kampfe des Menschen um ein „besseres Leben“ entstehen lassen, daß wir ihm einen Einblick vermitteln in das Entstehen unserer Welt aus Beiträgen vieler Völker und Kulturen und ihn so hinlenken auf aktives Leben in einer Weltgemeinschaft. So dürfen wir in unserem Geschichtsunterricht also auf diejenigen Entwicklungen, die das uns allen Gemeinsame darstellen (d.h. also gerade auf sozialgeschichtliche Inhalte) ebensowenig verzichten wie auf die Beschäftigung mit bisher fernen Völkern und Zivilisationen.

(c) Einblicke in Wesen und Entwicklung der *Geschichtswissenschaft* haben uns über die Ausweitung des modernen Geschichtsinteresses belehrt. Sowohl die Sprengung „parochialer“ Rahmen als auch die Ausdehnung der historischen Thematik über das bloß Politische hinaus treffen sich mit den Forderungen der modernen Erziehungswissenschaft nach dem Kindnahen und Konkreten einerseits und nach der Vermeidung von Indoktrinierung und vorzeitiger Abstraktion andererseits.

(d) Schließlich hat uns die vergleichende Analyse der im Gebrauch befindlichen Lehrpläne gezeigt, daß die heutige Praxis des Geschichtsunterrichtes diesen Forderungen nicht gerecht wird.

(1) Die Unterordnung der „allgemeinen“ (europäischen oder Welt-) Geschichte unter einen kontinuierlich geführten Zug nationaler Geschichte, wie er vor allem an den Elementarschulen üblich ist, ist höchstens europäischen Großmächten möglich (Gruppe 1), führt aber auch in diesen zur Vernachlässigung außereuropäischer und wichtiger weltgeschichtlicher Entwicklungen.

(2) Durch nationale Überbetonung (besonders Gruppen 3 und 4) entstehen leicht Disproportionen und romantische Verschiebungen, die das Entstehen eines gültigen modernen Geschichtsbildes verhindern.

(3) Andererseits haben wir beobachtet, wie häufig gerade außereuropäische Gebiete (Indien, Neuseeland) durch ihre historische Entwicklung ein mehr universalgeschichtliches Blickfeld und damit eher Verständnis für allgemein bedeutsame Zusammenhänge gewonnen haben.

(4) Verstärktes sozialgeschichtliches Interesse und eine soziologische Behandlungsweise sind geeignet, den historischen Horizont zu weiten und ermöglichen eine elastische Methode – Entwicklungsreihen, Kombination „historischer“ und „geographischer“ Elemente (Gruppen 5 und 7) –, die das Allgemeingültige und vielen Völkern Gemeinsame hervorzuheben geeignet ist.

Ein Lehrplan, der diesen Resultaten Rechnung trägt, wird sich vor zu frühem Einsetzen eigentlicher Geschichtsunterweisung zu hüten und die häufig übliche Verquickung von Mythologie mit Historie zu vermeiden haben. Er wird von Entwicklungs-Reihen der nächsten Umgebung seinen Anfang nehmen und zunächst zu vorgeschichtlichen Themen und zu kulturgeschichtlichen Aspekten der antiken Welt fortschreiten. Schon hier werden an den Schulen des Westens viel mehr als üblich Länder des Fernen Ostens herangezogen werden müssen. Bis hierher kann die Kombination mit anderen Fächern, besonders mit der Geographie, von Nutzen sein. Für die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, in die die eigentliche Nationalgeschichte der meisten Völker fällt, sollte sich die

Stoffauswahl so weit wie möglich an den großen weltgeschichtlichen Zusammenhängen ausrichten, aber wirtschafts-, sozial- und überhaupt kulturgeschichtliche Themen betonen. Zumindest sollte dem Planer eine Minimalliste von weltgeschichtlichen Themen vorliegen, wie sie etwa 1950 in Brüssel vorgeschlagen worden ist ¹⁾).

Es fehlt nicht an Versuchen, diese oder ähnliche Grundsätze zur Anwendung zu bringen ²⁾. Ob ein erneuter Vorstoß zu ihrer Durchsetzung seitens der Unesco momentan tunlich ist, ist eine kulturpolitische Frage, deren Beantwortung sich der Verfasser nicht unterziehen mag. Ihre stetige und konsequente Propagierung scheint ihm eine unbedingte Forderung der Zeit.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALE

par SAUL B. ROBINSOHN, Haifa

Après quelques considérations fondamentales sur le rôle que doit jouer aujourd'hui l'enseignement de l'histoire, l'A. examine dans quelle mesure les programmes en usage dans divers pays sont propres à développer une conscience historique répondant aux exigences de notre temps. Cette analyse s'appuie en particulier sur une étude, publiée par l'Unesco en 1953, sur les programmes d'histoire de 53 pays; elle s'inspire aussi d'une série d'expériences et de documents plus récents.

La situation historique, géographique et politique de divers pays, telle qu'elle se reflète jusque dans leurs programmes d'histoire, présente certains caractères communs qui permettent de classer les 53 rapports en 7 groupes principaux. Sur la base de cette classification, l'A. indique comment, selon ces différents groupes, l'accent est réparti dans les programmes entre l'histoire locale, nationale et mondiale; il examine ce qu'il convient de retenir de chacune des formules adoptées et quelles insuffisances ou quel danger elles peuvent présenter. L'attention est attirée en particulier sur les points suivants:

(1) L'intégration de l'histoire "générale" (européenne ou mondiale) dans la perspective continue fournie par l'histoire nationale, formule courante dans toutes les écoles élémentaires, n'est praticable tout au plus que par les grandes puissances

¹⁾ Vgl. *Int. Jhb. f. GU*, Bd. I, S. 181/8. Siehe auch J. A. LAUWERYS, *Textbooks and International Understanding*. Unesco (Paris 1953) pp. 51 f, 75 ff.

²⁾ Vgl. z.B. für Australien: *Social Studies for Schools - A Handbook for Teachers*. 2nd ed., Melbourne U.P. 1946;

für Belgien: *L'enseignement de l'histoire. Semaine d'information et de perfectionnement pédagogique, organisée en 1952*. Ministère de l'Instruction Publique, Royaume de Belgique;

für Frankreich: *La Réforme de l'Enseignement. Projet soumis à M. le Ministre de l'Education Nationale par la Commission Ministérielle d'Etude*. Ministère de l'Education Nationale (1947); ferner: *Les sixièmes Nouvelles*. Stages de Sèvres, Sept. 1945 - Avril 1946. Ministère de l'Education Nationale;

und die Lehrpläne internationaler Institutionen wie der Schule der Montan-Union oder der Ecole Internationale de Genève unter ihrer früheren Leiterin M.-Th. Maurette sowie des Pestalozzi-Dorfs in Trogen.

européennes; mais elle conduit, même chez celles-ci, à négliger des courants de l'histoire extra-européenne ou mondiale d'une grande importance.

(2) En insistant excessivement sur une perspective nationale on court le risque de ne pas respecter les proportions ou de donner lieu à des déviations romantiques qui constituent un obstacle à la formation d'une vue correcte de l'histoire.

(3) D'autre part, l'on constate que des pays non européens (Inde, Nouvelle Zélande), de par le caractère de leur développement historique, sont fréquemment arrivés à acquérir une vision plus universelle de l'histoire et, par cela, une compréhension plus rapide des inter-relations de portée générale.

(4) Un intérêt plus poussé pour l'histoire sociale et l'adoption de perspectives sociologiques permettent d'élargir l'horizon historique et d'utiliser des méthodes plus souples – grandes tendances d'évolution, combinaison d'éléments historiques et géographiques – qui permettent de dégager des vues générales et des éléments communs à l'histoire de beaucoup de peuples.

En conclusion l'A. estime qu'un programme qui tiendrait compte de ces résultats devrait se garder d'introduire trop tôt l'enseignement de l'histoire proprement dite et éviter l'habituel mélange d'éléments mythologiques et historiques. Il commencerait par étudier l'histoire locale, puis passerait à l'examen de sujets antérieurs à l'époque historique et d'éléments sociaux et culturels de l'histoire ancienne. Là déjà les écoles de l'Occident devront élargir considérablement leurs programmes concernant les pays de l'Extrême Orient. Jusqu'à ce point, une combinaison de l'histoire et d'autres disciplines, en particulier la géographie, peut être utile. Pour l'histoire médiévale et contemporaine où s'inscrit l'histoire nationale de la plupart des nations modernes, il faudrait choisir les matières de façon à mettre en évidence autant que possible les grands ensembles historiques d'importance mondiale tout en soulignant les aspects économiques, sociaux et surtout culturels.

TEACHING HISTORY FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING

by SAUL B. ROBINSOHN, Haifa

After discussion of some basic principles concerning the role which is played by the teaching of history at the present time, the author examines the extent to which history syllabi in use in several countries are suited to developing an historical sense which is in keeping with modern needs. His analysis is based particularly on a study published by Unesco in 1953 on the history syllabi of 53 countries, and also on a number of recent experiments and publications.

It has been found possible to divide the 53 national history syllabi here examined into seven main groups, according to the historical, geographical, and political position of the respective countries. On the basis of this classification, the author shows how, in the different groups, emphasis is divided between local, national, and world history. He examines the lessons which may be learned from the solutions adopted, and in what ways they are inadequate or may be sources of danger. Particular attention is drawn to the following points:

(1) Integration of "general" history – European or world – in the continuous current of national history, which is at present the general practice in elementary schools, is practical only in those countries which may be described as the great

European powers; but even in those countries this method would lead to the neglect of major trends of world, especially non-European, history.

(2) Over-emphasis of national history has brought about, in certain countries, disproportions and romantic distortions which are serious obstacles to forming correct concepts of world history.

(3) Certain non-European countries, on the other hand, such as India or New Zealand, have, by the nature of their historical evolution, often reached a more universal view of history and, thereby, a truer understanding of inter-relations of general importance.

(4) A stronger interest in social history and the adoption of a sociological approach are conducive to the widening of historical perspective and to the use of more flexible methods – such as lines of development, combination of geographical and historical data – which make it possible to emphasize general tendencies and common elements in the history of many peoples.

In conclusion, the author expresses the opinion that a syllabus which takes these factors into account must guard against introducing the teaching of history as such at too early a stage, and must avoid the usual mixture of historical and mythological elements. It will begin with a study of the development of the immediate surroundings, and then go on to a study of prehistorical subjects and of social and cultural elements of ancient history. At this point, schools of the Western World will have to pay much more attention to countries of the Far East than they have done so far. Up to this stage, a combination of history and other disciplines, particularly geography, can be useful. For the medieval and modern times, i.e. for the periods of the national development of most modern nations, subject matter should be selected, as much as possible, with a view to the important trends of general history, always stressing the economic, social and cultural aspects.

THOUGHTS ON THE EDUCATION OF AFRICANS IN A SENIOR SECONDARY SCHOOL IN UGANDA

by D. H. MACINTOSH, Gulu (Uganda)

To enable the educational problems of a country situated in East Africa to be seen in perspective, readers may find it helpful to have at their disposal some facts about Uganda.

Uganda has been a British protectorate since the final decade of the last century. In size it is approximately equal to the United Kingdom, but this includes areas of swamp and water (principally Lake Victoria) as large as Northern Ireland and Wales. The country is situated North and South of the equator and completely land-locked, its outlet to the Indian Ocean being through the Kenyan port of Mombasa.

Nearly 99% of the 5,500,000 inhabitants are Africans, but there are also small minorities of Indians (152,000), Europeans (7,800) and Arabs (1,900), living for the most part in the administrative centre of Entebbe, or the commercial town of Kampala.

The administration is constituted by a Governor and executive council, and there is a legislative assembly.

It is against this background that the following account of Ugandan education should be seen.

In Uganda most of the African schools are in the hands of the Missions. They were first in the field, and so many of the schools are Mission foundations of several years standing. The majority of schools at all levels, however, receive financial aid from the Government, and are subject to Government inspection in return. European education is confined to a very few Government and Government aided primary schools, for the climate of Uganda is not considered suitable for European children to stay there to receive their secondary education. Most of the Asian schools are either Government schools or are sponsored by various local communities.

Of the twelve years that an African can spend in school, six are spent in the primary school, two or three in the junior secondary school and the remaining four in a senior secondary school. However, it often takes a pupil more than twelve years to complete this course, for sometimes a second year will be spent in a particular form. At the end of the course the pupil will sit for the Cambridge Overseas School Certificate Examination. Entry into both junior and senior secondary schools is by examination, and the competition at both stages is very keen. If a pupil fails to pass into a senior secondary school, he will remain for a third year in his junior

secondary school for preparation for the life which he will have to lead when he leaves school the following year. A pupil may choose to continue his education at a technical school either when he leaves his primary school or when he leaves his junior secondary school. The length of his stay at the technical school is determined by the stage at which he entered it and the course of instruction he follows at it. Asian education follows this pattern very closely. However, a new plan is being introduced for Asian schools as a result of which an eight year primary school course will be followed by a four year secondary school course for those thought capable of benefiting from it.

Most African schools are found in rural areas, but senior secondary schools tend to be either near or in one of the main centres of the country. All senior and some junior secondary schools are residential, but this is not true of the primary schools. As a result, young children often have to walk considerable distances to school daily, and this factor is one which makes for wastage amongst primary school children. Another and more serious factor making for wastage is the poor quality of a large proportion of primary school teachers who are incapable of teaching the large classes which are often found in primary schools. The less able children are often forgotten at the back of a class, fail their 'promotion examination', and, as a result, are often left behind for year after year in the same form. This, with the boredom that results from it, too often drives a child away. The aim is to achieve primary education for all in Uganda, but the achievement of this is still some considerable distance away. The more immediate policy is 'to ensure a minimum period of four years schooling within walking distance of the home of every child who wishes to go to school'. This aim, too, has yet to be achieved, for, although 475 new primary schools have been opened in the last four years, there are still insufficient places in the schools for all the would-be pupils.

Although all schools charge fees in addition to the grants-in-aid they receive from the Government, these fees are very slight and have little relation to the expenses incurred. Primary school fees are negligible, and the highest senior secondary school fees are only about £28 per annum. Nevertheless, the payment of fees is a frequent source of trouble in the schools, and sometimes causes a boy to leave before his time. However, the more able pupils receive bursaries from their local governments, which often pay the majority of the school fees. Generally speaking, the school is a popular institution amongst Africans, and there is the greatest keenness to gain entry into them, and to stay in them once entry has been gained. The motives for this, however, vary from a genuine desire to learn to a desire for no more than an easy life where everything is provided

those who want to teach are sincerely aware of its importance and responsibilities. However, even here it is sometimes found that those who go to teacher training colleges do so only because they have been unable to do anything else, and leave them whenever the opportunity arises. A sense of vocation is a rarity, and how to encourage one in a school-leaver is one of those problems that have yet to be solved. It is even doubtful if this is the responsibility of any master, but certainly he has the opportunity and obligation to help a boy sort out his often confused ideas of what he wants and is able to do. It is also true that an educated boy can be as much use to his country and community if he is just content to return to his home, but this is a point of view seldom seen by the school-leaver himself. Not altogether unnaturally he is apt to wonder what good his twelve years in school have done if at the end of them he returns to work in his humble and primitive village home. The advantages of having educated folk throughout a community are obvious, but not easy to explain to a hopeful pupil. There is always the danger that his failure to rise above his village community will rankle, and the education that has brought no material advantage prove a menace in a soured mentality. If once we can persuade African schoolboys that return to home life does not denote failure, we shall have achieved something valuable and gained a point for the cause of "service".

Most of the more promising commercial posts in Uganda are at the moment in the hands of the Europeans and Asians, but this should not always be the case. If the African is to play any worthwhile part in his community, it must be at all levels and in all spheres. Commerce is not one that appeals to him. The school-leaver, armed with his School Certificate, resents the fact that his commercial life would begin behind the counter, and that his academic qualifications, of which he is so proud, would count for nothing. On the other hand, the business man very reasonably replies that anyone must begin at the bottom, and tells many tales to illustrate his claim that the African is unreliable. Both these attitudes are understandable, but between them they are keeping the more talented African out of the commercial life of the country. It is the task of the Careers Master to try to reconcile the two, and also to stress to the boy the benefits that may eventually come to him if he is prepared to take the risk, for it is seen as a risk, of entering one of the commercial houses. Conflicting attitudes are not the only difficulty. Many Africans from the up-country villages are afraid of settling in Kampala, where most of the larger businesses are, and which is still very much "foreign territory" to them. This is something where an outsider can do little to help; the boy alone can decide whether it is worthwhile. However, I should like to see the com-

mercial houses of Kampala appreciate this deterrent, and do all they can, by providing hostel accommodation for instance, to undermine it. Certainly every school-leaver who enters commercial life represents a victory against fear, prejudice and lack of enterprise.

A school is not, of course, merely an employment agency, but it is especially necessary in a country like Uganda that it should fit its pupils for life afterwards. It is not just a matter of finding jobs for ex-pupils, but of finding them an occupation that will bring them satisfaction. Employment is not so important as this feeling of satisfaction. If a boy is suited to home life and is willing to return to it, then he should certainly be encouraged to do so. The boy may see the employment he finds upon leaving school as the "material benefit" of his education, but it is really, and should be seen as the grounds for feeling satisfied. If a boy has a feeling of satisfaction when he looks back upon his time in school, he will not feel a failure, even although he may have failed materially. His education will have had meaning, it will have brought him something, and he will be contented.

I have spoken at length of the need for education to bring material advantages, or, more correctly, a feeling of satisfaction. That is certainly very important, but not by itself enough. As everywhere else, education in Uganda should be a never-ending search for knowledge. This, after all, is of the essence of education, and yet in the Uganda environment it is too often pushed aside. The African himself feels that everything must have a clearly visible use. A question that is very often asked is "What is the use of learning English Literature?" In a school the answer is never very far away, but the fact that such a question should be put does pose a most important problem. That education should fit a pupil for life afterwards few would deny, but must it only be concerned with the immediate materialistic issues? Clearly it should not, and this is doubly so in Uganda where we are working not only for the present generation, but also for two or three generations ahead. It is essential that we build up a tradition of education in Uganda. The pupils of to-day are at the most two generations removed from their "Bush" forebears. If we can undermine the mentality of the "Bush" that must see a material use for anything to find it worthwhile, then there is some hope for the future of education in Uganda. It is this that must be broken down before the African can see education and learning as worthwhile in themselves.

It may be said at this point that it is impossible to encourage a taste for learning in school, that the task of a school is to educate its pupils up to a stage where they can choose their inclinations for themselves. I agree that it is asking a great deal of the school, but it must be remembered that in

countries like Uganda the opportunity to do so is likely to occur only in the school. From my own experiences in Uganda I deny that it is impossible. Personal contact with the pupils outside the classroom is the one essential for success. Although a certain amount can be done within it through encouraging the view that subjects learnt there are more than mere material for passing examinations, the teaching is bound to be influenced too much by examination syllabi. Outside the classroom, however, in private homes and elsewhere, a great deal of good can be done. The African has a natural liking for acting; and one of the most rewarding experiences that I have had in the last four years has been witnessing the zeal and enthusiasm which African schoolboys have shown while rehearsing Shakespearean plays. Great patience and hard work were demanded, but the reward was a Mark Antony and a Hamlet that would compare well with any school production in Europe. This may not have been "useful", but it was valuable. It may not have been learning in the narrow sense of the word, but it did show an inclination and ability to study for something that brought no immediate material benefit to the performer.

Although the use of learning English Literature may be questioned, the average African schoolboy enjoys reading good stories. The short stories of de Maupassant and Conan Doyle are very popular amongst those in the senior forms of a secondary school. Indeed, I wish that the Cambridge School Certificate Syllabus in English Literature allowed for greater reading and concentrated less on specific knowledge of set books. It might be said that the inclination to read is being stultified by imposing upon a people who are new to the inclination an examination technique that was designed for those to whom the habit is more familiar. When encouraged, the African has a taste for poetry, though I found that at first he was inclined to question its "use". When once it was established as enjoyable and worthwhile, if not actually "useful", that of the English "cavalier" poets of the seventeenth century became very popular, while Herrick's 'Litany to the Holy Spirit' was the greatest favourite. Again, I do not say that this liking for poetry represents great learning, but it does show an interest in an education that brings no material reward; it does break away from the "Bush" mentality. In the same way, the African schoolboy's taste for music is not confined to the more modern brands of dance music. I have had several groups around me listening enraptured to records of Italian opera from La Scala.

Interests of these kinds are latent in the average African schoolboy and can be stimulated and brought to the light of day only through personal contact. It cannot be emphasized enough that this is the key; through it

they can learn not only about different ways of life and customs, but also the little by-ways of knowledge that are familiar to those whose educational tradition is longer. The building of a tradition of education and learning is of the utmost importance, for it is this more than anything else that can secure and strengthen the idea of education that has come so recently to Uganda. The school itself cannot go very far in the pursuit of learning, but it can make a beginning, it can show the way, and, above all, it can instil in the minds of its pupils the desire to continue the pursuit and to welcome education as a good in itself.

There certainly are difficulties, but they should be seen also as opportunities. If the education that we are introducing into Uganda today is to succeed, it must be both satisfying and lasting. There is a danger that it will bring discontent if the school-leaver is left to drift in life after he has left. The school has the opportunity to prevent that; it is an opportunity that must not be lost. If education, on the other hand, is seen as the source of wealth and power, it will wither and die. Again the danger is great, but again the school has the opportunity to prevent it. No one will deny that it is a vital role of the school to educate its pupils to pass their examinations, but if it also makes good use of the opportunities I have mentioned, education in Uganda will have meaning and power, it will go deep amongst the roots of the country; it will last.

ERFAHRUNGEN MIT AFRIKANISCHEN SCHÜLERN AN EINER HÖHEREN SCHULE IN UGANDA

von D. H. MACINTOSH, Gulu (Uganda)

Fast alle Schulen in Uganda – außer den afrikanischen gibt es auch solche für die asiatische und die europäische Minderheit – wurden von Missionsgesellschaften gegründet, doch werden die meisten heute vom Staat unterstützt. Ein begabter afrikanischer Schüler besucht 6 Jahre eine Grundschule, 2-3 Jahre eine Junior Secondary School, 4 Jahre eine Senior Secondary School und beschließt seine Schullaufbahn mit dem Cambridge Overseas School Certificate Examination. Vor Aufnahme in die Junior und die Senior Secondary School muß er eine Prüfung ablegen. Übergang auf berufsbildende Schulen verschiedener Grade ist für diejenigen Schüler vorgesehen, die die Prüfungen nicht bestehen. Das Ziel einer Grundschulbildung für alle ist aber noch lange nicht erreicht, obwohl in den letzten 4 Jahren 475 neue Grundschulen errichtet wurden. Das liegt vor allem an den meist großen Entfernungen, die den Schulbesuch außerordentlich erschweren. Auch krankt die Grundschule noch sehr an der oft schlechten Ausbildung der Lehrer und an der Überfüllung der Klassen; weniger begabte Kinder werden dadurch oft nicht genügend gefördert.

Verf., der seit 4 Jahren als Lehrer an einer afrikanischen Senior Secondary School tätig ist (insbesondere mit Aufgaben der Berufsberatung betraut), behan-

delt in diesem Aufsatz hauptsächlich Probleme, denen sich die Schulabgänger beim Eintritt ins Berufsleben gegenübersehen und erläutert die Aufgaben des Lehrers bei der Vorbereitung der Jungen auf die Berufswirklichkeit.

Obwohl keine volle Schulgeldfreiheit besteht, wächst die Zahl der Schüler ständig. Man sieht die Schule oft als Sprungbrett zu erstrebenswerten Berufen an und hofft, mit der bestandenen Abschlußprüfung in Stellungen aufzurücken, die keine manuelle Tätigkeit verlangen und auch ein wenig Befehlsgewalt einschließen. Damit wird verständlich, daß Stellungen im Rahmen der Verwaltung des Landes besonders begehrt sind. Aufgabe des Lehrers ist es, seinen Schülern den Begriff des „Dienens“ klar zu machen und sie zu der Einsicht zu bringen, daß man mit der Rückkehr in die Dorfgemeinschaft nach 12jähriger Schulzeit ebenso der Allgemeinheit dient wie durch die Ausübung einer administrativen Tätigkeit. Wenn es letztlich gelingt, Bildung und Erziehung auch in die entferntesten Landesteile zu tragen, ist für die Allgemeinheit schon viel gewonnen. Jedoch muß der afrikanische Junge erst lernen, daß der von ihm gewählte Beruf ihm vor allem innere Befriedigung und nicht in erster Linie materielle Vorteile bringen soll. Noch ist der sichtbare Erfolg für ihn ausschlaggebend, wobei nicht vergessen werden darf, daß die gegenwärtige Schülergeneration bestenfalls durch zwei Generationen von ihren „Busch“vorfahren getrennt ist. Alle Bemühungen um die Bildung der afrikanischen Jugend müssen diese Tatsache berücksichtigen. Nur eine auf größere Zeiträume abgestimmte Planung hat Aussicht, die oben skizzierten Probleme zu lösen.

Da nur wenige Kinder ihre Möglichkeiten richtig einschätzen, ist es Aufgabe der Schule, die Kinder so zu fördern, daß sie sich ihrer besonderen Neigungen bewußt werden. Dazu ist persönlicher Kontakt auch außerhalb der Schule unerlässlich. Im Unterricht öffnet sich dem Lehrer ein weiterer Bereich von Einwirkungsmöglichkeiten. So ist z.B. der Afrikaner ein guter und leidenschaftlicher Schauspieler, er ist empfänglich für Literatur, Poesie und Musik. Es ist erstaunlich, mit welcher Begeisterung richtig angeleitete Kinder selbst Shakespeare einstudieren und aufführen, und man ist überrascht, wie gerne sie gute Bücher lesen. Gerade weil aus der Beschäftigung mit diesen Dingen kein direkter Nutzen erwächst, befreit man afrikanische Kinder durch die Förderung ihrer natürlichen Anlagen von ihrer „Busch“mentalität. Es wäre in diesem Zusammenhang sehr zu wünschen, daß die Bedingungen für das School Certificate Examination weniger starr die Lektüre ganz bestimmter Bücher vorschriebe.

Die noch so junge Erziehungs- und Bildungstradition in Uganda kann nur erfolgreich entwickelt und gefestigt werden, wenn es gelingt, den Wunsch nach Bildung um der Bildung willen zu wecken, und hierzu kann und muß die Schule den Grund legen und den Weg weisen.

EXPERIENCES D'ENSEIGNEMENT A DES ELEVES AFRICAINS DANS UNE ECOLE SECONDAIRE DE L'UGANDA

par D. H. MACINTOSH, Gulu (Ouganda)

La plupart des écoles de l'Ouganda – autres celles destinées aux africains, il en existe pour les minorités asiatiques et européennes – bien que fondées à l'origine par des sociétés missionnaires, sont aujourd'hui subventionnées par l'Etat. Un écolier africain doué, après 6 ans d'école primaire, fréquente 2 ou 3 ans une Junior

Secondary School, puis durant 4 ans une Senior Secondary School, et se voit délivrer, en fin d'études, le "Cambridge Overseas School Certificate". Un examen est imposée à l'entrée de la Junior, puis de la Senior Secondary School. Ceux qui y échouent peuvent accéder à des écoles professionnelles de divers degrés. Cependant, au niveau de l'école primaire, la scolarisation est loin d'être totale bien qu'au cours des quatre dernières années 475 nouveaux établissements aient été fondés. La cause en est surtout dans la distance qui rend difficile la fréquentation scolaire. L'école primaire pâtit encore de l'insuffisance de formation de bien des maîtres et du surpeuplement des classes; de là vient que fréquemment les enfants moins doués ne sont pas suffisamment soutenus.

L'A. qui enseigne depuis 4 ans dans une Senior Secondary School africaine et s'occupe spécialement d'orientation professionnelle, traite surtout des problèmes que pose le passage de l'école à la vie professionnelle et de la responsabilité qui incombe au maître de préparer les jeunes à la réalité qui les attend.

Bien que l'enseignement ne soit pas entièrement gratuit, le nombre des élèves croît sans cesse. L'école apparaît souvent comme un tremplin vers des professions enviées; grâce à elle, l'on espère accéder à des situations qui ne réclament pas de travail manuel et qui confèrent une parcelle d'autorité. Aussi les postes offerts dans le cadre de l'administration locale sont-ils particulièrement recherchés. Il appartient au maître d'inculquer à ses élèves "l'esprit de service" et de les convaincre que l'on peut tout aussi bien servir la communauté en rentrant dans son village après 12 ans de scolarité qu'en exerçant une fonction administrative. Que les résultats de l'éducation puissent rayonner jusqu'aux points les plus reculés du pays, constitue déjà pour la communauté un avantage considérable. Mais il faut d'abord apprendre au jeune Africain à choisir son métier pour la satisfaction intérieure qu'il y trouvera plus que pour les avantages matériels qu'il en attend. Pour l'instant, c'est le succès visible qui compte à ses yeux, mais il ne faut pas oublier que les élèves actuels ne sont séparés de la "brousse" que par deux générations au maximum. Il faut tenir compte de ce fait dans tous les efforts que l'on tente pour la formation de la jeunesse africaine. Seule une politique pédagogique à très long terme peut espérer venir à bout des problèmes que l'on vient d'évoquer.

Peu d'enfants ont une conscience claire de leurs possibilités et l'école a la tâche de pousser les enfants de telle sorte qu'ils apprennent à connaître leurs dons particuliers. Pour cela, le contact personnel hors de l'école est irremplaçable. Le cours lui-même offre au maître un vaste champ d'influence. Ainsi, par exemple, l'Africain est un acteur excellent et passionné; il est sensible à la littérature, à la poésie et à la musique. Il est étonnant de constater avec quel enthousiasme des enfants convenablement guidés, étudient et représentent Shakespeare lui-même, ou s'adonnent à la lecture de livres sérieux. Le caractère désintéressé de ces activités aide les enfants africains, par l'exercice même de leurs dispositions naturelles, à se libérer de la mentalité de la "brousse". Aussi serait-il très souhaitable que la liste des auteurs figurant aux programmes du School Certificate Examination soit fixée avec moins de rigidité. La tradition culturelle et scolaire de l'Ouganda ne s'affermit que si l'on réussit à éveiller un souci désintéressé de la culture. C'est à l'école qu'il revient ici de jeter les bases et de montrer la voie.

DIE LANDSCHULE IN DER DISKUSSION UM DIE FORTENTWICKLUNG DES SCHULWESENS IN DEN WESTLICHEN LÄNDERN

VON WALTER SCHULTZE, Frankfurt/Main

Mit dem vorliegenden Aufsatz beteiligt sich die Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft an der Diskussion um die Probleme der Landschule, deren Bedeutung durch die Beratungen der 21. Internationalen Erziehungskonferenz (UNESCO/BIE) in Genf, Juli 1958, erneut bestätigt wurde. Es ist vorgesehen, zu dem zweiten Thema der Konferenz, dem der Grundschullehrpläne, einen Beitrag in der nächsten Nummer der I.Z.E. zu veröffentlichen. Einen Bericht über die 21. Erziehungskonferenz veröffentlichen wir auf S. 500 dieses Heftes.

I. Die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandlungen innerhalb der letzten Jahrzehnte haben in einer Reihe von Ländern zu einer Umgestaltung oder Neuordnung des Schulwesens geführt, von der auch die Landschule entscheidend betroffen wurde. In anderen Ländern wiederum wird die erforderliche Weiterentwicklung des Schulwesens gegenwärtig lebhaft diskutiert. Dabei besteht in den hochindustrialisierten Ländern die Gefahr, daß diese Diskussion vorwiegend aus der Sicht städtischer Verhältnisse erfolgt. Oft fehlt den Planern der ländliche Gesprächspartner, da weite Kreise des Landvolkes aus ihrer betont konservativen Lebensauffassung heraus durchgreifende Änderungen in ihren Schulen ablehnen. Hinzu kommt, daß es dem Bauern zumeist noch nicht gelungen ist, eine seiner neuen Stellung und Geltung in der sich wandelnden Gesellschaft entsprechende Haltung zu gewinnen. „Das Bauerntum fühlt sich im Zusammenleben des Staatsvolkes nicht recht verstanden: seine Stimme im Gespräch der Gesellschaft droht zu verstummen. Soll sie im Zusammenwirken aller wieder vernehmlich und wirksam werden, so bedarf es dazu der Schule“ ¹⁾. Zu ganz ähnlichen Einsichten kommt Adam Curle bei seiner Beurteilung der Entwicklung in England: „In stärkerem Maße als jemals in unserer Geschichte ist der Reichtum an menschlichen und ökonomischen Werten des Landes – ... – von der Ausweitung des geistigen und technischen Horizontes der ländlichen Bevölkerung selbst abhängig. In diesem Prozeß muß die Erziehung die dominierende Rolle spielen“ ²⁾. Für diese neue Erziehung muß die Landschule den Grund legen; das wird nicht möglich sein, wenn sie nicht neue Organisationsformen, neue Inhalte und neue Arbeitsweisen entwickelt.

¹⁾ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, „Die Volksschule auf dem Lande“ in *Empfehlungen und Gutachten*. 2. Folge, Stuttgart 1957.

²⁾ Adam Curle, „Education and the Future in Rural Areas“, in A. V. Judges (Hrsg.), *Looking forward in Education*. London 1956.

In der Bundesrepublik Deutschland ist sich die ländliche Bevölkerung nach dem zweiten Weltkriege allmählich der Verantwortung gegenüber ihrer Bildung bewußt geworden. Die „Landvolkabteilung“ in der „Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft“ befaßt sich ausdrücklich mit den Erziehungsproblemen des Landes; sie hat seit 1950 gemeinsam mit dem Deutschen Bauernverband (Deutsche Bauernhochschule Fredeburg) fünf „Landschulpädagogische Kongresse“ durchgeführt. Der vierte Kongreß stand unter dem Thema „Die ländliche Welt inmitten der industriellen Welt“ und griff damit eines der Grundprobleme der ländlichen Erziehung unmittelbar auf ¹⁾).

Nur vereinzelt noch ertönen Stimmen, die meinen, das Land habe keine Veranlassung, seine Schule entscheidend zu wandeln, so lange die Stadt-schule noch nicht die erforderlichen Konsequenzen aus der veränderten Situation gezogen habe.

Wenn somit auch die Notwendigkeit einer Landschulreform mehr und mehr ins Bewußtsein der Öffentlichkeit gedrungen ist, so wird doch die Lösung der damit zusammenhängenden Fragen durch eine Reihe von Faktoren gehemmt: Die Schule ist in der Gegenwart nicht nur in Deutschland ein *Politikum* geworden. Vor allem bei Erörterungen über die Landschule spielen allzu leicht politische Gesichtspunkte im Sinne der Erhaltung und Wahrung des Herkömmlichen eine große Rolle, besonders wenn Zentralisierungsbestrebungen zur Debatte stehen. Der Begriff „Zentralschule“ stammt aus den USA. Für viele Deutsche ist er deshalb mit dem Beigeschmack der Neuerung um jeden Preis und dem Odium der „Re-education“ behaftet. Aber auch für die Engländer gilt die Zentralschule, die auch die Unterstufe einschließt, als amerikanische Importware, der man von vornherein skeptisch gegenübersteht. Da die Zentralschule nach dem zweiten Weltkrieg in der sowjetisch besetzten Zone konsequent durchgeführt wurde, hält man sie in der Bundesrepublik außerdem fälschlicherweise vielfach für eine Ausgeburt marxistisch-sowjetischer Ideologie.

Auch der französische Schulgesetzentwurf von 1956, der trotz erheblicher Änderungen doch auf die Langevin'schen Reformpläne zurückgeht, scheint manchen Kritikern eine zu fortschrittliche Tendenz zu haben. Die in der englischen Education Act vorgesehenen „bi- und multilateralen“ Schulen, die für ländliche Gebiete gedacht waren, wurden in der Form der Comprehensive Schools zu einem Anliegen der Labour-Party und deshalb vordringlich in städtischen Bezirken eingeführt, in denen eine Labour-Mehrheit vorhanden war; somit gerieten sie ebenfalls in

¹⁾ „Die ländliche Welt inmitten der industriellen Welt“. *Arbeiten der Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft*, Bd 42. Frankfurt/M. 1957.

politisches Fahrwasser. In Schweden wurde die Einheitsschule unter einer sozialistischen Regierung beschlossen und hat damit für viele ebenfalls das Odium, eine sozialistische Einrichtung zu sein, wobei man gar zu leicht vergißt, daß sowohl der Beschluß des schwedischen Reichstags wie die Annahme der Education Act einstimmig erfolgt sind.

Außer der politischen Belastung ist bei Diskussionen um die Landschule ein *emotionaler Faktor* in Rechnung zu setzen. Wer einmal selbst durch eine Dorfschule gegangen ist, fühlt sich ihr auch in seinem späteren Leben innerlich verbunden. Dieser emotionale Faktor bestimmt aber weitgehend diejenigen, die an der Diskussion um die Gestaltung der Dorfschule teilnehmen. Diese gute, gemütliche alte Schule, in der tüchtig gearbeitet wurde, ist Trägerin von Erinnerungswerten, welche allzu leicht zu Vorurteilen führen, die eine sachliche Erörterung erschweren. Auch Friedrich Schneider meint: „Vielleicht bin ich selbst von einem solchen Vorurteil befangen“.¹⁾ So können Bailey und Richmond, die sich in ihren Veröffentlichungen für eine Erhaltung der dorfeigenen Schule gegenüber übersteigerten Zentralisierungstendenzen einer „offiziellen“ Schulpolitik in England einsetzen, sich offensichtlich nicht immer von solchen Gefühlsregungen freihalten²⁾. E. W. Parkyn hingegen ist sich in seiner Untersuchung über die Schulen Neuseelands im Hinblick auf eine „Konsolidierung“ dieser möglichen Verfälschung des Urteils bewußt und betont ausdrücklich, daß man nicht vermischen dürfe, was ist und was sein könnte³⁾.

In einer Reihe von Ländern tritt zu den genannten beiden Gründen, die eine Erörterung der Nöte der Landschule erschweren, noch als weiteres Moment die *Konfessionalisierung* ihres Schulwesens hinzu; sie erweist sich als großes Hindernis vor allem bei der Zusammenlegung kleiner Schuleinheiten.

Diese drei Quellen für Vor-Urteile wollen bei Untersuchungen oder Stellungnahmen zur Landschule bedacht sein; mit der gleichen Selbstverständlichkeit, mit der eine Gruppe die Zusammenlegung von Landschulen für das Allheilmittel jeder Schulpolitik ansieht, werden von der anderen bescheidenste Ansätze hierzu als Frevel an den geheiligten Gütern des Landvolkes gebrandmarkt⁴⁾.

¹⁾ Friedrich Schneider, *Die Dorfschule. Ein wichtiges Gegenwartsproblem*. Bonn, München, Wien 1957.

²⁾ Roland Bailey, *The Crisis of the Rural School*. London 1955.

William Kenneth Richmond, *The Rural School, its problems and prospects*. London 1953. – ders., „In Spite of Sputnik – Plea for Rural Education“. *The Times Educational Supplement*. 1957, S. 1411.

³⁾ George William Parkyn, „The Consolidation of Rural Schools“. *Educational Research Series*. No. 32, Christchurch 1952.

⁴⁾ S. hierzu auch: Josef Müller-Retzbach, „Streit um die ländliche Zentralschule“. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*. 10 (1958), 4, S. 67–71.

II. 1. Alle Diskussionen um die Landschule führen zu der Frage, wie weit diese die einer Schule in der modernen Gesellschaft gestellten Aufgaben heute noch erfüllt, d.h. also, es geht um ihre *Leistungsfähigkeit*. Übereinstimmung dürfte darüber bestehen, daß die weniggegliederte Schule ihre unterrichtliche Aufgabe besonders auf der Oberstufe nur unzureichend erfüllt, während sie ausgesprochene Vorzüge in erzieherlicher Hinsicht haben kann: „So ist, was den Bildungserfolg anbelangt, die Stadtschule ohne Zweifel der Landschule überlegen, zumal in ihr auch Lehrer beschäftigt werden können, denen Sonderfähigkeiten auf einzelnen Gebieten zu Gebote stehen. Das gilt um so mehr, je mehr die Stadtschulen räumlich und in ihrer Ausstattung mit Lehrmitteln usw. den Landschulen überlegen sind. Dafür hat aber die Landschule den großen Vorzug, daß sie ihren Unterricht stets lebensnah gestalten kann. . . . Auf dem Gebiet der Erziehung aber ist die Landschule der Stadtschule unendlich überlegen oder könnte es doch sein“ ¹⁾.

Die Leistungsfähigkeit einer Schule beschränkt sich allerdings nicht auf ihre unterrichtliche und erzieherliche Aufgabe im herkömmlichen Sinne. Die Landschule hat in der Demokratie einen besonderen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen: Sie muß Organisationsformen und Arbeitsweisen entwickeln, die gewährleisten, daß jedes Kind seinen Anlagen und Fähigkeiten nach genau so gefördert wird wie in einer ausgebauten Stadtschule, und daß ferner die von ihr betreuten Kinder den gleichen Zugang zu allen Bildungsstätten haben wie jene Kinder, die in städtischen Verhältnissen aufwachsen. Die Empfehlungen Nr. 47 betreffend die Erziehung in ländlichen Gegenden, die am 16.7.1958 von den Mitgliedern der 21. Internationalen Konferenz über öffentliche Erziehung in Genf beschlossen wurde, spricht im Absatz 4 der Präambel von der „Ungleichheit der Erziehungsmöglichkeiten, die eine Ungerechtigkeit darstellt, deren Opfer viele Landkinder sind und welche dringender Abhilfe bedarf“ ²⁾.

Diese Ungerechtigkeit besteht zweifellos heute noch weitgehend auch in den meisten hochindustrialisierten Ländern mit einem alten, relativ ausgebauten Schulwesen. Als Beweis dafür können die Feststellungen im Zuge der Vorbereitungsarbeiten für die „White House Conference on Rural Education“ angesehen werden.

Auf dieser Konferenz trafen sich 1944 in Washington 230 Fachleute aus dem Raum der Erziehung, der Industrie- und Arbeitswelt und der Land-

¹⁾ Wilhelm Seedorf, *Landvolkserziehung. Zielsetzung der gesamten Bildungsfragen des Landvolkes*. Hiltrup/Münster 2. Aufl. 1956, S. 95.

²⁾ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization/International Bureau of Education, *Twenty-first International Conference on Public Education. Recommendation No. 47 to the Ministries of Education concerning Facilities for Education in Rural Areas*. Genf 1958.

wirtschaft, um, wie Roosevelt bei der Eröffnung sagte, „als Amerikaner dafür zu sorgen, daß wir bei der zukünftigen Entwicklung nicht dadurch ins Hintertreffen geraten, daß unsere Landschule nicht die Mittel und Möglichkeiten hat, ihre wesentliche Aufgabe zu erfüllen“¹⁾. Nach vorliegenden Ermittlungen ging das Landkind nur 136, das Stadtkind dagegen 156 Tage in die Schule. Während 1940 in der Stadt 75% der Jugendlichen zwischen 16 und 17 Jahren die High School besuchten, waren es auf dem Lande nur 56,8%. Obwohl damals 52% aller Kinder auf dem Lande aufwuchsen, von denen erfahrungsgemäß später 50% in die Stadt ziehen, waren nur 37% aller Mittel, die für Erziehungszwecke ausgegeben wurden, für die Erziehung auf dem Lande bestimmt. 60% aller Lehrer an ein- und zweiklassigen Schulen hatten keine vollwertige Ausbildung, während dies nur für 10% der städtischen Lehrer zutraf. Kate Wofford wies 1947 darauf hin, daß 40% aller Landlehrer jährlich ihre Stelle wechseln²⁾. Der vorläufige Bericht der „Commission on School District Re-organization“ der „American Association of School Administrators“³⁾ weist aus, daß heute noch 30% aller High Schools weniger als 100 Schüler haben, also unzureichende Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Soweit die Unterlagen aus den USA.

Auch bei uns in Europa bestehen heute noch durchaus unzureichende Bildungsmöglichkeiten für viele Landkinder, besonders in Bezug auf den Übergang in weiterführende Schulen. In der Begründung zum französischen Schulgesetzentwurf wird 1956 festgestellt, daß in Frankreich durchschnittlich 29% der Kinder eines Jahrgangs in weiterführende Schulen übergehen, Bauernkinder jedoch nur zu 16%, wobei sie außerdem zu einem hohen Prozentsatz nicht die Lycées oder Collèges, sondern die Cours Complémentaires besuchen⁴⁾. In einigen Ländern der Bundesrepublik sind zwar Regelungen getroffen worden, um in dünnbesiedelten Gebieten einen späteren Übergang in weiterführende Schulen zu ermöglichen, damit die Kinder nicht bereits mit zehn Jahren den Belastungen und Gefährdungen des „Fahrschüler“-Daseins ausgesetzt werden oder gar in der Stadt, fern vom Elternhaus, früh ein Leben als „Pensionäre“ führen müssen. Doch sind diese Lösungen noch unzureichend, und z.T. ist mit ihnen zugleich der Verlust eines Jahres verbunden.

In den Ländern, die eine umfassende Schulreform durchgeführt haben, wollte man mit dieser zugleich auch dem Landkind eine ihm gemäße

¹⁾ *The White House Conference on Rural Education*. Washington 1945.

²⁾ Kate V. Wofford, *Teaching in Small Schools*. New York 1947, S. 4.

³⁾ *The Point of Beginning: The Local School District*. Progress Report of the AASA Commission on School District Re-organization, Washington 1958, S. 6.

⁴⁾ Vgl. die deutsche Übersetzung der Begründung zum französischen Schulgesetzentwurf, in Heft IV/1 (1958) dieser Zeitschrift.

Schule mit einem organischen Übergang auf alle anderen Schularten geben. Dänemark hat mit seinem Schulgesetz von 1937 einen jeweils besonderen Schulaufbau für ländliche und städtische Verhältnisse eingeführt; die englische und schwedische Schulreform haben die Landschule in die Grundkonzeption ihres Schulaufbaus einbezogen; Österreich hat seine Hauptschulen nach dem Kriege stark ausgebaut und dabei besonders auch dem Landkind eine bessere Bildung geben wollen ¹⁾; in Norwegen hat man sich auf Grund von Kommissionsberichten besonders um die Landschule bemüht; – trotzdem dürfte die nüchterne Feststellung von Arnfinn Brekke und Tønnes Sirevåg über die norwegischen Verhältnisse auch für weite Teile anderer europäischer Länder gültig sein: „Die Jugend in den dünnbesiedelten Gebieten Norwegens, im Norden des Landes und in sehr vielen ländlichen Gebieten, hat nicht den gleichen Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten wie die in dichter bevölkerten Gebieten“ ²⁾.

Die Gründe für diese weithin vorhandene offenbare Benachteiligung des Landkindes sieht man allgemein in erster Linie in den unzureichenden äußeren Verhältnissen der Landschule, vor allem in ihrer Organisationsform. Erst in zweiter Linie wird daran gedacht, neue Inhalte und neue Arbeitsweisen zu entwickeln.

2. In den europäischen Ländern, die eine Reform der Landschule im Zusammenhang mit ihrer Gesamtreform vorgesehen haben (Dänemark, England, Schweden) ist man bestrebt, die Zahl der weniggegliederten Schulen möglichst herabzudrücken, d.h. vor allem die einklassige Schule als „all-age-school“, die alle Schulpflichtjahre umfaßt, möglichst aufzuheben und durch eine Zusammenfassung der Oberstufen benachbarter Schulen nur noch 3 bis 4, in Ausnahmefällen bis zu 6 Schuljahre durch einen Lehrer betreuen zu lassen. Es besteht kaum eine Meinungsverschiedenheit darüber, daß die alle Jahrgänge umfassende einklassige Schule eine Notlösung darstellt. Selbst Bailey, der Verfechter der dorfeigenen Schule, spricht von der „all-age-school“ als „a crucial question“ ³⁾. Aber ebenso klar ist man sich darüber, daß sie sich in dünnbesiedelten Gebieten niemals aus der Welt schaffen läßt. In den USA rechnet man damit, daß etwa 75 000 Schulen dieses Typs bestehen bleiben werden, in Ländern wie Norwegen, Österreich, in manchen Teilen der Bundesrepublik Deutschland wird sie nach wie vor ihre schweren pädagogischen Aufgaben erfüllen müssen. Dabei ist heute noch der Anteil der einklassigen

¹⁾ 40% der neuengerichteten Hauptschulen befinden sich auf dem Lande.

²⁾ A. Brekke, T. Sirevåg, „Norwegen“ in Hylla-Wrinkle, *Die Schulen in Westeuropa*. Bad Nauheim 1953, S. 81. – Ähnlich äußert sich Herman Ruge über Norwegen im Zusammenhang mit Zentralschulen in: C. E. Sjöstedt und W. Sjöstrand (Hrsg.), *Skola och undervisning i Sverige och andra Länder*. Stockholm 1952, S. 142.

³⁾ a.a.O., S. 17.

Schulen an der Gesamtzahl der Schulen in vielen Ländern außerordentlich hoch. Er beträgt z.B. in der Bundesrepublik 20,2% (1952); in einzelnen Bundesländern liegt er jedoch bedeutend höher: In Hessen betrug er z.B. 1957 37,9%. In Vorarlberg, Österreich, bestanden 1947 sogar 43,3% solcher Schulen. Es ist keineswegs überall so, daß ihr Prozentsatz mit zunehmender Einsicht in die Bedürfnisse der Landschule im Abnehmen begriffen ist, ganz im Gegenteil. Während es in Österreich zwischen 1946 und 1953 gelungen ist, durch eine Herabsetzung der Schulpflichtzahl den Anteil von 25% auf 18% herabzudrücken, ist ihre Anzahl in der Bundesrepublik infolge der generell abnehmenden Schülerzahlen und des immer noch bestehenden Lehrermangels im Steigen begriffen: In Hessen ist ihr Anteil von 1950 bis 1957 von 20,8% auf 37,9%, in Bayern von 1948 bis 1956 auf das 2,7fache gestiegen. Diese Entwicklung wäre sicherlich nicht notwendig gewesen, wenn man sich zu bestimmten Maßnahmen entschlossen hätte, die in anderen Ländern getroffen worden sind. Diese bestehen in der *Herabsetzung der Klassenfrequenz*, in der *finanziellen Unterstützung kleiner Gemeinden* durch den Staat und in der *Bildung leistungsfähigerer Schulbezirke*. Die *Klassenfrequenz* ist von entscheidender Bedeutung für die Landschule. Es ist eine grundsätzlich andere Frage, ob ich die Leistungsfähigkeit einer Schule auf der Grundlage einer Frequenz von 20 oder von 40 Kindern beurteile. „Von Haus aus hatten wir bei nüchterner Einschätzung der Lage der Schule auf dem Lande erkannt, daß der schulorganisatorische Schlüssel für jede innere Schulerneuerung in der Herabsetzung der durchschnittlichen Klassenzahl ¹⁾ liegt“, schreibt Ludwig Lang ²⁾. Dabei wurde sie in Österreich für die einklassige Schule unter dem Bundesdurchschnitt gehalten, eine Regelung, die zwar gesetzlich nicht verankert werden konnte, die aber heute von allen Einsichtigen gefordert wird ³⁾.

Die Länder unterscheiden sich hinsichtlich der Schülerzahl in den Klassen erheblich: In Dänemark soll die einklassige Schule nicht mehr als 24 Schüler haben. Für die USA gibt Kate Wofford an, daß die einklassigen Schulen im Durchschnitt 15–19 Schüler umfassen. Parkyn hält eine Zahl von 12–25 Kindern für das Optimum. In schwedischen Landschulen befinden sich durchschnittlich 18 Kinder je Klasse, die Höchstzahlen bewegen sich je nach Schulsystem zwischen 20–35. In England wird in einer Untersuchung von 1954 festgestellt, daß in einem County 5000 Kinder keine „normale Erziehung“ erhalten, weil sie sich in Klassen mit mehr als 35 Kindern befinden. Doch sind auch in England die Verhältnisse offenbar schlechter geworden. M. L. Jacks stellt im letzten Abschnitt seines Buches, „After Five Years“ fest, daß das Kind unmöglich noch im Mittelpunkt des Unterrichts stehen könne, wenn die Klassenzahl 40 oder gar 50 beträgt ⁴⁾.

¹⁾ gemeint ist „Klassenfrequenz“.

²⁾ Ludwig Lang, *Landschulerneuerung – Landschulplan*. Wien 1953, S. 14.

³⁾ u.a. auch von Bailey und Parkyn; verwirklicht auch in Schweden.

⁴⁾ M. L. Jacks, *Modern Trends in Education*. London usw. 1952, 2. Aufl.

Die einklassige Schule ist immer die Schule einer kleinen und damit zumeist auch finanzschwachen Gemeinde. Sie wird deshalb immer dann unter ungünstigen äußeren Verhältnissen arbeiten, wenn die Gemeinde ausschließlicher Träger der Schullasten oder aber auch nur der sachlichen Kosten ist ¹⁾. Deshalb wird die Gründung eines *Ausgleichsfonds* immer wieder diskutiert: Der französische Schulgesetzentwurf sieht eine solche Ausgleichskasse für die geplante Einrichtung der „Ecoles Moyennes d'Orientation“ vor. In Österreich ist ein solcher Fond zwar angestrebt, aber nicht verwirklicht worden. In Kolumbien wurde eine besondere Bank für die Finanzierung von Erziehungseinrichtungen gegründet. In den USA sorgen die Bundesstaaten für einen gewissen Finanzausgleich; Bundeszuschüsse sind zunächst für den Ausbau der berufsbildenden Einrichtungen an den High Schools gezahlt worden, neuerdings aber auch allgemein für den Ausbau des Schulwesens im Budget vorgesehen. Diese Zuschüsse werden jedoch von den örtlichen Schulverwaltungen sehr kritisch angesehen, weil sie einen zunehmenden Einfluß des Bundes auf die Schule befürchten. Ganz ähnliche Gedankengänge entwickelt M. L. Jacks in Bezug auf England ²⁾, das bei der Durchführung der Entwicklungspläne, die nach der Education Act aufzustellen waren, sehr geschickt die Höhe des staatlichen Zuschusses mit dem Betrag gekoppelt hat, den die Counties selbst aufzubringen bereit waren.

Neben den aufgeführten Maßnahmen liegt die *Bildung größerer* und damit finanziell leistungsfähigerer *Schulbezirke* nahe. In den USA ist man am frühesten bestrebt gewesen, die Zahl der Schulbezirke zu verringern. „Die Errichtung von gesund fundierten örtlichen Schulverwaltungsbezirken ist seit langem ein Hauptproblem in der amerikanischen Erziehung. Die Methoden, mit denen man dies Problem anfaßte, waren sehr verschieden: Von der zwangsweisen Neugliederung der Bezirke durch gesetzliche Regelungen bis zu Empfehlungen in höchst allgemein gehaltenen Vorschriften, die von den örtlichen Bevölkerungskreisen befolgt oder unbeachtet gelassen werden“ ³⁾. Über den Erfolg des vom Department of Health, Education and Welfare stark unterstützten Bemühens sagt Fitzwater: „Seit 1945 ist die Zahl der Schulbezirke in den USA ungefähr auf die Hälfte zurückgeschraubt worden – von etwa 103 000 im Jahre 1945/46 auf rund 54 000 zu Beginn des Schuljahres 1956/57“ ⁴⁾.

In Schweden ging der Schulreform eine Gemeindereform voraus, durch

¹⁾ Das deutsche Wort „Schul-Lasten“ ist außerordentlich charakteristisch: Ausgaben für die Schule werden offenbar als „Last“ empfunden.

²⁾ a.a.O., besonders im Kapitel „Mechanisation“, S. 89–110.

³⁾ C. O. Fitzwater, „Organizing Districts for Better Schools“. *US Department of Health, Education and Welfare, Bulletin No. 9*. Washington 1958, Vorwort.

⁴⁾ a.a.O., S. 3.

die die Zahl der Schulgemeinden auf 1037 vermindert wurde ¹⁾, deren jede jetzt groß genug ist, um die vorgesehenen Schultypen einzurichten. In England hat man die Zahl der Local Education Authorities von 316 auf 146 reduziert.

Um die in den Bereichen der Local Education Authorities vorhandenen weniggegliederten Schulen in größere Systeme umzuwandeln, war in vielen Entwicklungsplänen vorgesehen, Schulen mit mehr als drei Jahrgängen in einer Klasse zusammenzulegen. Damit drohte manchen Dörfern eine Schließung ihrer Schule. Nach Angaben bei Bailey sind bis 1951/52 etwa 1000 Dorfschulen geschlossen worden. Dann führten vor allem finanzielle Rücksichten zu einer Unterbrechung dieser Schulpolitik. Bailey benutzte diese Spanne, während der alle LEA's erneut zu ihren Entwicklungsplänen Stellung nehmen mußten, um sich mit seiner Veröffentlichung zum Wortführer derjenigen zu machen, die schwere Bedenken gegen die auch die Unterstufe einschließenden Zentralschulen haben. Er weist darauf hin, daß die amerikanische Landschule vom „open-country-type“ nicht mit den englischen und europäischen Dorfschulen verglichen werden kann und befürwortet mit allen immer wieder angeführten und bekannten Argumenten eine Erhaltung und Wiederaufrüstung der dörflichen Primarschule. Für den mitteleuropäischen Beurteiler ist dabei überaus wichtig zu wissen, daß für Bailey, wie für alle Engländer, selbst wenn sie der Schulpolitik, die im Anschluß an die Education Act betrieben wurde, skeptisch gegenüberstehen ²⁾, eine Zusammenlegung der Klassen mit Beginn der Sekundarerziehung – für England also nach dem 11. Lebensjahr – selbstverständlich ist und überhaupt nicht diskutiert wird ³⁾. Bailey zieht bei seiner Argumentation vor allem auch die Entwicklung in anderen Ländern heran und stellt auf Grund der allgemeinen europäischen Tendenz die Forderung auf, daß dem Dorf eine gut auszustattende Grundschule erhalten bleiben soll. Er hat aber keine Bedenken gegen die Zusammenlegung der daran anschließenden Jahrgänge – im Gegenteil, er stellt die in Dänemark getroffene Lösung, die eine Reihe von Grundschulen um eine gemeinsame Oberstufe als organisatorische Einheit gruppiert, als vorbildlich hin. Das ist im Grunde auch das Ergebnis der sehr sorgfältigen Untersuchung von Parkyn. Er kommt zu dem Schluß, daß in jedem Einzelfall alle Argumen-

¹⁾ „Survey of the School System in Sweden“, published by the Royal Board of Education in Sweden. *The Board of Education Series No. 31*. Stockholm 1957.

²⁾ Wie z.B. auch M. L. Jacks und K. Richmond.

³⁾ Bereits auf Grund des Hadow-Report von 1926 sind auch in ländlichen Gebieten Central Schools eingerichtet worden, in denen Kinder der Oberstufe zusammengefaßt wurden. So wurde diese Entwicklung also nicht erst durch die Schulpolitik der Vierziger Jahre eingeleitet.

te für oder gegen eine „Konsolidierung“ gründlich gegeneinander abgewogen werden sollten, und daß man auch daran denken sollte, Gemeinden ihre Schule zurückzugeben, wenn sich die Verhältnisse geändert haben.

Die von Bailey so empfohlene dänische Lösung ist ebenfalls innerhalb der schwedischen Einheitsschule verwirklicht worden. Diese gliedert sich in drei Stufen zu je drei Jahren, wobei die Unter- und Mittelstufe, d.h. also das 1.-6. Schuljahr, möglichst in Form zweiklassiger Schulen in den einzelnen Dörfern eines Schulbezirkes bestehen sollen, während die Oberstufe an einem zentral gelegenen Orte zusammengefaßt wird, um die vorgesehene Differenzierung durchführen zu können. Der Leiter der Oberstufe betreut als „Bezirksoberlehrer“ zugleich die anderen Schulen des Bezirkes und sichert die Einheitlichkeit des Systems.

Wenn auch Österreich bei seinem Wiederaufbau des ländlichen Schulwesens nach dem Krieg von einer Zusammenlegung allgemein Abstand genommen hat, so stellt doch die „Hauptschule“ auf dem Lande im Grunde gleiche Probleme¹⁾. Wo die Hauptschule als eine Einrichtung für höher begabte Kinder der Oberstufe geführt wird, läuft sie als „Sprenghochschule“ neben der in der Dorfschule verbleibenden Oberstufe der Volksschule her. Da aber im Bundesdurchschnitt nur 35% aller Kinder des vierten Schuljahres in der eigentlichen Volksschuloberstufe verbleiben, bilden diese nach Zahl und Begabung sehr oft ausgesprochene „Restklassen“. Ludwig Lang, der im Bundesministerium die Entwicklung der Landschulen betreut, ist selbst nicht sehr glücklich darüber: „Die Neugründungen von Hauptschulen in rein ländlichen Gebieten führen für die unmittelbar an den Hauptschulort angrenzenden Volksschulen zu einem starken Begabungsschwund in den Oberstufengruppen. Der Begabungssog der Hauptschulen gab manchen Volksschuloberstufen ihrer Umgebung ein fast sonderschulartiges Gepräge, das die ohnehin bestehenden Schwierigkeiten der wenig gegliederten Schulen noch verstärkte“²⁾.

Wie weit die Aufgabe der Landschule, ihren Kindern einen organischen Zugang zu den weiterführenden Schulen zu ermöglichen, durch die Reformen der Nachkriegszeit besser erfüllt wird als vorher, ist bisher statistisch nicht erwiesen. Es gibt lediglich einzelne Berichte von Versuchen mit bilateralen Systemen in englischen Landgebieten³⁾. M. L. Jacks hält,

¹⁾ In 4 Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Steiermark, Kärnten) gibt es zweizügige Hauptschulen, in die alle Kinder nach Beendigung der 4jährigen Grundschule gehen, soweit sie nicht die „Mittelschule“ besuchen. Diese Hauptschulen werden nach der Begabung zweizügig geführt. Die übrigen Hauptschulen (nach der Österr. Schulstatistik 1954/55, H. 4, sind es 516 von insges. 796) sind einzügige Schulen für gut begabte Kinder des 5.-8. Schuljahres.

²⁾ Ludwig Lang, *Landschülerneuerung – Landschulplan*. Wien 1953, S. 28.

³⁾ z.B. J. D. Hobkinson, „A Bilateral School in the Countryside“, in Brian Simon (Hrsg.), *New Trends in English Education*. London 1957.

im Gegensatz zu den sich zunehmend entwickelnden Comprehensive Schools, Einrichtungen in Form von Schuldörfern, bei denen der Grad der Integration verschieden weit gehen kann, für erstrebenswerter: „Sie verbinden die sozialen Vorteile der multilateralen Systeme mit den erziehlichen Vorteilen der dreiteiligen Systeme. Zahlreiche Varianten solcher Lösungen sind möglich. Als Beispiel können wir den Vorschlag eines County Council wählen: das 'Area College'. Solch ein College auf dem Lande würde in der Tat ein Gemeindezentrum sein, das eine Secondary Modern School, ein County College, Einrichtungen für Erwachsenenbildung und für technische Erziehung besitzt, die für ältere Schüler in Abendkursen, für landwirtschaftliche und andere Erwerbszweige bestimmt sind" ¹⁾. Als Musterbeispiel für solche „Area Colleges" wird in der englischen Literatur wiederholt das „Swaston Village College" in Cambridgeshire erwähnt ²⁾. Der Gedanke solcher dörflichen Erziehungszentren setzt sich in vielen Ländern durch, auch die genannte „Empfehlung Nr. 47" schlägt die Einrichtung solcher Zentren vor. — Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, auf die Fragen der Erwachsenenbildung einzugehen. Sie interessiert in unserem Zusammenhang jedoch insofern, als in den aufgezeigten Tendenzen zugleich die Absicht zum Ausdruck kommt, dem Lande geistige Zentren zu geben, in denen immer auch die Schule eine wichtige Rolle spielt. Mit diesen Betrachtungen überschreiten wir jedoch bereits den Rahmen des bloß Organisatorischen.

3. Die Neubesinnung auf die *Inhalte und Arbeitsformen* der Landschule, im deutschen Sprachraum allgemein als „innere Schulreform" bezeichnet, tritt gegenüber organisatorischen Fragen nur gar zu leicht in den Hintergrund, sollte doch aber mit ihr Hand in Hand gehen. In Ländern, in denen, zumeist aus politischen Gründen, eine äußere Reform bisher nicht möglich war, hat sich der Schwerpunkt auf die innere Reform verlegt, das ist besonders in der Bundesrepublik und in Österreich der Fall. Dabei bleibt Österreich das wohl einzige Beispiel für eine in einem ganzen Land zentral angeregte und systematisch gelenkte innere Reform, die über eine zielstrebige Versuchsarbeit eine große Breitenwirkung erreichte. Ludwig Lang betont mit berechtigtem Stolz: „Einmal schlägt jedem die Stunde! Wir glauben, sie hat in den Jahren nach 1945 dem ländlichen Schulwesen in Österreich geschlagen" ³⁾. Es dürfte kaum ein anderes Land geben, in dem man mit so viel Begeisterung und Tatkraft, aber auch in so erfreulicher Zusammenarbeit zwischen Gemeinden, Lehrerschaft und Regierung die Erneuerung des Schulwesens nach dem Kriege von der Land-

¹⁾ M. L. Jacks, a.a.O., S. 103–104.

²⁾ z.B. beschrieben in Harold Loukes, *Secondary Modern*. London 1956, S. 85–87.

³⁾ Ludwig Lang, *Erziehung in dieser Zeit*. Wien 1955, S. 151.

schule her in Angriff genommen hat. Man gab sich dabei keinen romantischen Vorstellungen hin, sondern war sehr auf eine realistische Klärung der Voraussetzungen im ländlichen Raum bedacht. Auf drei Landschultagungen (1947, 1949, 1951) wurden die Grundlagen geschaffen, das Erreichte kritisch gesichtet und die Grundsätze für den weiteren Ausbau des ländlichen Schulwesens umrissen. „Alle Schulversuche sollten nur in der Linie objektiver Leistungssteigerungen unseres ländlichen Schulwesens liegen. Nicht um bestimmter, in ihrer Wirkung sehr oft begrenzter Methoden willen, nicht zur Erzielung irgendeines vorübergehenden Modernitätseffektes sollten neue Wege um jeden Preis beschritten werden, sondern einzig und allein die Steigerung des Leistungsniveaus der Schulen und das Bemühen um empirisch gefundene Grundlagen für einen diesen Leistungsstand hebenden österreichischen Landschulplan waren der Grund für die Einrichtung dieser 'Rural Experimental Schools', deren Zahl von Jahr zu Jahr anstieg, aber unter der Grenzziffer 5% der Gesamtzahl der österreichischen Schulen blieb" ¹⁾.

Die bei den Landesschulräten der Bundesländer eingesetzten Landschulreferenten betreuten die Versuchsarbeit; Ferienkurse und Pädagogische Institute sorgten für eine wünschenswerte Breitenwirkung, letztere z.T. auch für eine Leistungskontrolle ²⁾. Das vorläufige Ergebnis der Arbeit wurde 1953 in einem „inoffiziellen" Landschulplan festgelegt. – Die Arbeit läuft weiter und dokumentiert sich für den Besucher weniger in handgreiflichen Ergebnissen, wie z.B. „Sachkarteien für Landlehrer", als vor allem in erfreulich schönen Schulhäusern, in lebendiger Anteilnahme der Dorfbewohner an „ihrer" Schule und in einer in allen Schulen spürbaren lebendigen pädagogischen Atmosphäre. Es ist verwunderlich, einen wie geringen Widerhall diese österreichische Arbeit in der internationalen Diskussion gefunden hat.

III. Versuchen wir, die *gemeinsamen Tendenzen* zusammenzufassen, so können wir zunächst mit Bailey feststellen: „Soweit es möglich ist, den allgemeinen Zug in der ganzen Welt zu entdecken, geht er dahin, ältere Kinder zusammenzufassen und dabei die dorfeigene Schule für jüngere Kinder zu erhalten" ³⁾.

Wenn auch die einklassige Schule als „all-age-school" nicht aus der Welt zu schaffen sein wird, so wird doch die Schule mit höchstens 6 Jahrgängen in einer Klasse erst als unterrichtlich voll leistungsfähig angesehen, d.h. wenn die Lehrer für sie besonders ausgebildet sind. Dabei besteht Übereinstimmung darüber, daß die Schülerzahl um so geringer sein sollte, je weniger gegliedert eine Schule ist.

¹⁾ Ludwig Lang, *Landschulernerneuerung – Landschulplan*. Wien 1953, S. 19–20.

²⁾ Fritz Holzinger, *Leistungssteigerung durch Leistungsmessung*. Wien 1955.

³⁾ a.a.O., S. 82.

Je weniger gegliedert eine Schule ist, um so mehr Wert sollte auf ihre Ausstattung gelegt werden, und um so mehr sollte ihr die Sorge der Aufsichtsinstanzen zugewendet werden.

Für die Oberstufe, besonders für die beiden letzten Schuljahre, sind gut gegliederte Systeme möglichst mit jeweils nur einer Jahrgangsklasse anzustreben. Dabei wird empfohlen, eine Reihe von Dorfschulen um eine zentral gelegene Oberstufe unter gemeinsamer Leitung zu gruppieren.

Um die für den Ausbau der Landschule erforderlichen Mittel aufzubringen, sollten Schulfonds gegründet werden; durch Gemeindereformen oder freiwillige Zusammenschlüsse zu Schulzweckverbänden sollten in jeder Beziehung leistungsfähigere Schulbezirke geschaffen werden.

Die Einrichtung von „Schulgemeinschaften“ mit dem Ziel, Kinder für bestimmte Fächer oder Kurse an einzelnen Tagen zusammenzuziehen oder Lehrer auszutauschen, scheint eine ausschließlich im deutschsprachigen Raum diskutierte Lösung zu sein.

Um das Landkind nicht frühzeitig aus seiner Familie nehmen zu müssen und dem Dorf zu entfremden, sollten Übergänge in weiterführende Schulen bis zum Abschluß der Schulpflichtzeit jederzeit möglich sein.

Die historisch gewordenen Verhältnisse werden heute nirgends mehr dem Recht des Landkindes auf eine vollwertige Erziehung gerecht. Eine befriedigende Lösung des Landschulproblems ist nur möglich, wenn die Landschule unter Anerkennung der großen Bedeutung, die sie für das Erziehungswesen eines Volkes hat, organisch in den Aufbau der Schule eingefügt wird.

L'ECOLE RURALE DANS L'EVOLUTION DES SYSTEMES SCOLAIRES OCCIDENTAUX

par W. SCHULTZE, Francfort sur-le-Mein

L'industrialisation et la démocratisation ont profondément transformé les conditions économiques, techniques, sociales et politiques de notre société. Ce processus a touché la campagne comme la ville. Les problèmes de l'école rurale ont pris une place croissante dans les discussions concernant la politique scolaire. Les techniques modernes et la démocratie ont servi de critères pour juger de l'organisation comme des programmes de l'enseignement rural.

La technique et les connaissances qu'elle exige ont posé le problème de l'efficacité pédagogique de l'école de village traditionnelle. Du point de vue de la démocratisation de l'enseignement, l'on s'est interrogé sur les possibilités ainsi offertes aux enfants des campagnes, le développement assuré aux capacités individuelles et les facilités d'accès à un degré plus élevé de l'enseignement.

Pour remédier aux faiblesses évidentes de l'école rurale traditionnelle, diverses réformes ont été tentées dans plusieurs pays européens et aux U.S.A. L'on estimait que leurs déficiences provenaient surtout de la forme de leur organisation. On s'est moins occupé, dans la plupart de ces pays, de la rénovation des programmes et des méthodes pédagogiques.

Au Danemark, en Angleterre et en Suède, la réforme de l'école rurale est intervenue dans le cadre d'une réforme d'ensemble. L'on a cherché à supprimer les écoles à maître unique et à restreindre le nombre des établissements qui ne comportent que peu de possibilités de différenciation. Bien entendu, ce but ne peut être complètement atteint. De tels types d'écoles ne peuvent être évités dans les territoires de faible peuplement.

Dans une classe rurale, le nombre des élèves joue un rôle essentiel pour le rendement scolaire. Avec 40 ou même 50 élèves, il devient impossible de centrer l'enseignement sur l'enfant. Il faut en tirer les conséquences. Pour ne nommer que deux exemples: dans les écoles rurales du Suède, chaque classe ne comporte pas plus de 18 élèves, et les écoles à maître unique des Etats-Unis en reçoivent de 15 à 19.

Moins une école offre de branches différentes, moins les classes doivent être nombreuses; ceci est l'avis unanime de tous les experts. La pauvreté des écoles des deux types cités est un facteur supplémentaire du faible rendement pédagogique. L'on discute à ce propos de l'établissement de fonds de compensation. A ce même souci répond, aux U.S.A. et dans certains pays d'Europe, la fondation de districts scolaires plus étendus et disposant par là de ressources plus considérables.

Pour répondre aux soucis de démocratisation de l'enseignement, des écoles "centrales" ont été fondées. Certains villages se sont vus menacés de voir leurs écoles disparaître. Un millier de ces établissements avaient déjà été fermés en Angleterre en 1951-52. Bailey cependant est intervenu pour le maintien de l'école de village. Il recommandait la solution danoise qu'on retrouve également dans le système suédois, à savoir le rattachement de plusieurs écoles primaires à une école commune de degré supérieur dont le directeur a la charge de l'ensemble.

En Autriche et en République Fédérale d'Allemagne, des circonstances surtout politiques ont jusqu'à présent empêché une réforme de structure. Les forces se concentrent ici sur une réforme "intérieure" de l'école. Grâce à des expériences dirigées et progressives, l'Autriche a réussi à rénover son système scolaire en partant de la campagne.

En Allemagne, comme en d'autres pays d'Europe, la réforme de l'enseignement rural est entravée par une série de préjugés dont l'origine est triple: le style de vie conservateur de la population rurale, l'hypothèque politique qui frappe les "écoles centrales" et le caractère confessionnel de l'école.

Pour résumer l'ensemble des tendances, on pourrait dire avec Bailey: "Pour autant qu'il est possible de la déceler, l'orientation générale, partout sensible, tend à regrouper les élèves plus âgés et à maintenir l'école de village pour les enfants plus jeunes".

WHERE THE RURAL SCHOOL STANDS IN DISCUSSIONS ABOUT THE FUTURE DEVELOPMENT OF SCHOOL SYSTEMS IN WESTERN COUNTRIES

von W. SCHULTZE, Frankfort on the Main

The growth of industry and democracy led to substantial changes in the economic, technical, social and political aspects of our society. This change of its structure affected town and country alike. Experts on school policy talked increasingly about the problems of rural schools, and in their discussions modern technical knowledge and democracy were the criteria by which the rural school's organisation and curriculum were judged.

Above all, modern technical knowledge raised the question of the teaching efficiency of traditional village schools. From the democratic standpoint, questions were asked about their educational scope, the development of the individual child's talents and abilities, and the possibility of access to schools at a higher level.

The obvious weaknesses of the traditional rural schools brought about various attempts at reform in a number of European countries and the USA. They started from the assumption that the deficiencies in rural schools arose primarily from the way in which they were organised. On the other hand, in most countries the development of new subject content and new methods of work were pushed into the background.

Denmark, England and Sweden integrated the reform of the rural school into their overall programme of reform. In these countries the aim was to abolish the single-class-school as an "all-age-school" and schools with only two or three classes to keep the number small. Admittedly this goal cannot be fully attained, for in thinly populated areas the single-class-school cannot be eliminated, nor can those with one or only a few classes.

The size of classes is of decisive importance for teaching efficiency in a rural school. The child can no longer be at the centre of a lesson, when classes are 40 or 50 in strength. Appropriate conclusions have been drawn from this. To give only two examples, in Swedish country schools there are classes of 18, and in American schools with single classes there are 15-19 pupils. Experts are unanimous in the opinion that the fewer the number of classes there are in a school, the smaller the size of classes should be. The financial handicap of single-class and poorly integrated schools is a further factor which has a bad effect on their efficiency. In this connection, the formation of equalisation funds is under discussion.

The organisation in the USA and European countries of school administrative areas which are larger, and hence financially stronger, is another among these problems.

In order to satisfy the popular demand for equality of educational opportunity for all children, central schools were organised. Some villages were faced with the closure of their schools. In England, for instance, a thousand village schools had been closed by 1951/52. Bailey, on the other hand, campaigned to keep the village school in existence. He recommended the Danish solution, which was also put into practice within the framework of the Swedish "comprehensive school", i.e. the grouping of a number of primary schools round a common secondary establishment, whose head looks after the entire group.

In Austria and the Federal Republic of Germany it is principally political conditions that have prevented outward reform until now. Here the emphasis lies on reform from within. Austria has successfully modernised her school system by systematic controlled experimentation, starting with the rural areas. In Germany and other European countries, changes in rural schools are hindered by a series of prejudices, which have three sources: the conservative outlook on life of the rural population, the political "tang" of the central schools, and the influence of denominational bodies on the educational system.

In an attempt to show the common trends, we may say, with Bailey: "So far as it is possible to detect the general world trend it is towards grouping and consolidation for senior children, with the preservation of the local school for younger children".

BOOK REVIEWS – BUCHBESPRECHUNGEN – ANALYSES BIBLIOGRAPHIQUES

KARL MIERKE and CO-OPERATORS, *Die Auslese für die gehobenen Schulen*. Beiheft No. 3 der Zeitschrift *Schule und Psychologie*. Ernst Reinhardt, München 1955.

This book is a collection of eight articles, all written by experts and each describing a different aspect of the all-important problem of transfer from the elementary to the higher schools, edited by Prof. Dr. Karl Mierke who tackled this problem in 1954 in "Die Auslese für die gehobenen Schulen" in *Schule und Psychologie* No 2. The contents are: Arthur Schwinkowski, *Umstrittenes "Kleinstabitur"*, Selection as seen by the parents; Karl Mierke, *Schicksalhafte Grundschulbildung*, Selection as it concerns the child; Hugo Möller, *Ausleseprüfung, Krise der Volksschule?*, The primary school's point of view; Erich Mewis, *Die Auslese vom Standpunkt der Höheren Schule*, The grammar school aspect; Franz Schäfers, *Die Auslese für die gehobenen Schulen und die Berufswahl*, Selection for the grammar school with a view to vocational training; Karl Mierke, *Das Grundschullehrer-Gutachten*, The primary school teacher's advice; Hermann Wegener, *Psychologische Betrachtungen zum Ausleseverfahren*, Psychological views on selection; Marianne Gurland, *Verwendung von Tests bei der Auslese der Grundschüler für weiterführende Schulen*, The use of tests in examinations for post-primary schools.

Dr. Arthur Schwinkowski, describing the situation in Schleswig-Holstein, argues that it is the parents' democratic right to decide for their children in matters of education, though this may interfere with the State's responsibility for a fair distribution of educational opportunities. He lays great stress on the fact that the parents who want to equip their children as best they can for the future claim the right to have them admitted to the grammar schools, education being the only safeguard that is left. When the State asks for guarantees in the form of passes in entrance examinations, it is the parents' duty to keep a watchful eye on the nature of these and not to accept inadequate measures.

Prof. Dr. Karl Mierke (Kiel) gives a detailed, fundamental exposition of the unhappy situation of the elementary schoolchild who, already hard put to by a belated development, accelerated puberty, social circumstances, unrest of modern life, is overtaxed by the exacting demands of social life. The educational point of view must never be influenced or brushed aside by politics.

Dr. Hugo Möller (Kiel) proves that selection examinations mean a crisis for the elementary school (Volksschule) because they set it a task for which it was emphatically not intended, namely that of social allocation. The primary school thus loses its own character. Something alien occupies its energies, to the detriment of what primary school teaching should be, namely giving gifted children their chance and developing the others without strain. Now the primary school is in great danger of becoming a kind of training school for secondary education. The struggle for life has entered its walls.

Dr. Erich Mewis (Kiel) develops the grammar school view-point. An entrance examination is an evil, but the teachers' advice must be checked. This should be done in a way that keeps the mean between an old-fashioned examination and a psychological test. A three days' examination of not more than 20 pupils in an ordinary class situation seems a good solution.

Dr. Franz Schäfers (Kiel) points out that the fact that selection is a socio-economic matter puts the discussions on solid ground.

Prof. Dr. Karl Mierke draws our attention to the great importance of the teacher's advice for selection. He suggests how such a report should be framed both in form and content.

Dr. Hermann Wegener gives a fundamental exposition of what psychology can do for selection. Psychologists admit that any prognosis made at an early age is inexact and inaccurate. Statistics cannot replace the individual personal approach. The assistance of a psychologist is helpful if only because he is also an expert in matters of education. The selection procedure is unscientific because a factor-analysis of the fundamental functions which lead to success or failure in the final examinations is wanting. The author wants to tackle this problem by systematically collecting and correlating the entrance and final examination results and by analysing those elements which lead to success or failure in the school career.

Dr. Marianne Gurland describes research work with the help of tests, done at Stuttgart in the "Institut für Jugendkunde".

This interesting book is of great value in its treatment of the above-mentioned aspects in selection. The educational aspect is presupposed and of primary importance in all of them. The book will also certainly be appreciated in countries outside Germany which all have to meet the same problems though the structure of the educational systems may vary.

I underline Dr. Wegener's suggestion that the psychologist working in this field ought to be an educational expert (p. 62). It is to be regretted that in some countries psychologists decline to cooperate. Yet only a combined effort to solve this important problem can give the child its due.

Dr. Erich Mewis' description of the selection procedure on p. 32 is interesting for other countries also. In Holland a start has been made with similar experiments.

We are much obliged to the editor for collecting these interesting articles and for his own contributions. His idea of making a fertile discussion possible by letting all interested parties give their views seems to have been a happy one.

HELENA W. F. STELLWAG, Amsterdam

C. FREINET, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Editions Bourrelly, Paris 1956.

Der Erneuerer der französischen Volksschulpädagogik Freinet hat hier die Ergebnisse einer jahrzehntelangen Praxis zusammengefaßt, die in der französischen öffentlichen Volksschule starke Wurzeln geschlagen hat. Es ist begreiflich, daß F. trotz der vielfachen staatlichen und kollegialen Anerkennung die natürlichen Methoden – sie setzen ein lebensvolles Milieu und wirksame Dynamik, also kein mechanistisches Verfahren voraus – zu Beginn seines Buches in scharfen Gegensatz zur alten Lernschule setzt. Allerdings hat die Darlegung der Schulpraxis den Vorrang, wobei F., entsprechend dem historisch gewordenen Ausgangspunkt, die Neugestaltung des Schreib- und Leseunterrichts bevorzugt, daneben das Zeichnen, besser: die enge Verbindung von Zeichnen und Schreiben. Anschauliche Beiträge von Mitarbeitern dieser pädagogischen Bewegung erläutern die Ausführungen.

Der Rez. muß nun hinzufügen, daß ein umfassendes und fruchtbares Verständnis der vorliegenden Schrift wohl erst möglich ist, wenn auch die anderen Veröffentlichungen F.'s und seiner Schule zu Rate gezogen werden, beispielsweise die in den

Éditions de l'École Moderne Française, Cannes, publizierten Broschüren über die *Éducation Nouvelle Populaire*. Von diesen seien als besonders aufschlußreich die Broschüren *La Technique Freinet*, *Le Texte libre*, *Méthode naturelle de Lecture*, *Technique de l'Imprimerie à l'École* hervorgehoben. Die letztgenannte Schrift wird unbedingt zum Verständnis der im Mittelpunkt dieser Pädagogik stehenden Schulbuchdruckerei heranzuziehen sein, wobei wahrscheinlich auch manche Kritik nicht ausbleiben wird. Auch die seit fast dreißig Jahren unter dem Titel *L'Éducateur* erscheinende Zeitschrift des *Institut Coopératif de l'École Moderne* sei als bedeutsam für die vergleichende Erziehungswissenschaft noch besonders herausgestellt. Hier finden sich die zum Verständnis der Fr.'schen Pädagogik nötigen Hinweise auf Buchveröffentlichungen, so auf das überaus instruktive Buch von F.: *L'École moderne française*, Cannes 1948.

Ein schriftstellerisch und organisatorisch so produktiver Pädagoge wie Freinet ist also allein aus dem vorliegenden Buch für die vergleichende Erziehungswissenschaft nicht zu verwerten. Wird aber die Sonde dieser Wissenschaft angesetzt, wird man einmal den historischen Hintergrund seiner Bemühungen feststellen: die starre buchmäßige Methode der vergangenen Zeit, sodann die erstaunlich lebendigen französischen Elemente auch dieser Reformpädagogik. Einzelheiten hierüber können hier nicht gegeben werden. Bei ihrer Untersuchung wird man jedenfalls auch die im scharfen Gegensatz zur katholischen Schule Frankreichs stehende auch die im scharfen Gegensatz zur katholischen Schule Frankreichs stehende reformläizistische und darüber hinaus die betont politische Linksstellung des Reformpädagogens nicht vernachlässigen dürfen. Dies ist für die vergleichende Erziehungswissenschaft insofern wichtig, als die Methode F.'s von sich aus zu Verbindungen einzelner Schulen im nationalen, dann aber auch im übernationalen Rahmen führt. Diese internationale politisch-pädagogische Verflechtung der Gedanken und des Wirkens des bedeutenden französischen Pädagogen im einzelnen zu untersuchen, ist sicherlich eine reizvolle Aufgabe.

OTTO VÖLCKER, Mannheim

D. ANZIEU, *Le psychodrame analytique chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris 1957.

Le psychodrame analytique est issu de la technique du psychodrame de Moreno dont l'histoire est retracée dans un premier chapitre de l'ouvrage. Moreno a utilisé à des fins thérapeutiques des faits du registre dramatique dont les deux principaux sont l'improvisation de scènes plus ou moins proches du drame personnel du patient et l'effet cathartique qui provient chez Moreno du jeu habile des personnages auxiliaires et du meneur de jeu qui cherchent à amener l'improvisation à un niveau dramatique par le développement de la spontanéité chez les patients. Les implications des origines théâtrales de la méthode et de la personnalité de Moreno dans sa technique sont étudiées et l'auteur développe ensuite les principes qui ont guidé son effort pour adapter cette technique à la réadaptation psychologique des enfants et des adolescents. L'auteur utilise ainsi les acquis de l'expérience analytique classique: le psychodrame vise la production de faits non point esthétiques mais cliniques; cette production requiert une atmosphère non directive, équivalente des associations libres de la psychanalyse classique; cette atmosphère doit présider à l'invention du scénario, à la distribution des rôles, au déroulement du jeu; elle est incompatible avec l'attitude de Moreno qui est volontairement celle d'un metteur en scène, qui oriente d'avance les séances, intervient dans leur cours, les clôt par des inter-

prétations. Le directeur du jeu et les interprétations sont intégrées naturellement au jeu et on laisse les artifices techniques (présentation personnelle, miroir, double, renversement des rôles) se produire d'eux-mêmes.

La technique propre du psychodrame est ensuite développée avec précision et les éléments dynamiques des séances, les effets du groupe, les modes d'intervention du psychodramatiste et la durée dramatique sont analysés. Les enfants sont pris par petits groupes, le groupe thérapeutique comprenant le meneur de jeu et les psychodramatistes auxiliaires. Pendant les séances les enfants improvisent et jouent un scénario qui par sa nature de jeu, par dramatisation des conflits, par communication symbolique et effet cathartique permet à l'enfant de faire ce que l'entourage lui interdit habituellement. La participation à la vie régulière du groupe équivaut à un changement de milieu et entraîne des modifications dans la conduite et la personnalité. Un tel jeu réunit les conditions les plus favorables à l'élucidation des divers rapports dialectiques à trois, à quatre, à cinq qui constituent l'intersubjectivité humaine.

La technique analytique s'adapte en se transformant à cette expérience particulière et la résistance du jeu dans le jeu, particulier au psychodrame, est étudiée. Les phénomènes de transfert et les différentes modalités d'interprétation doivent se différencier de ce qui se passe en analyse classique.

Dans une partie théorique l'auteur rattache son expérience aux courants de la psychologie sociale trop souvent méconnue par les psychanalystes. Le groupe n'est pas une simple somme d'individualités, il est vécu par l'enfant comme une unité familiale qui grâce à son caractère informel possède une grande souplesse qui le rend apte à figurer les petits groupes réels les plus divers et à analyser les problèmes qui s'y posent: école, colonie de vacances, tribunal, etc . . . Le psychodrame se joue entre trois notions, surtout développées par le psychanalyste français Lacan: l'imaginaire, le symbolique et le réel auxquels l'auteur rattache sa théorie du psychodrame analytique.

Des appendices exposent, un cas précis de réadaptation psychologique, un état des recherches et expériences en psychologie de groupe en France, et une particularité du psychodrame à utilité de formation, le jeu du rôle, rôle playing à utilisations variées.

Cet ouvrage tire son originalité de plusieurs faits: il contient une analyse précise de l'oeuvre et de la vie de Moreno et surtout il est le reflet de l'expérience pratique de l'auteur, il devrait être utile aux pédagogues et éducateurs qui trouveront là un des rares exposés pratiques concernant la manipulation psychologique des petits groupes et ses implications techniques et pratiques qui représente une des pierres angulaires de l'éducation. Cet ouvrage parti de la réadaptation psychologique des enfants aboutit donc aux problèmes de formation pédagogique et sociale.

R. DURAND DE BOUSINGEN, Strasbourg

RALPH L. BEALS and NORMAN D. HUMPHREY, *No Frontier to Learning: The Mexican Student in the United States*. University of Minnesota Press, Minneapolis 1957.

This third study in a series of monographs (sponsored by the Committee on Cross-Cultural Education of the Social Science Research Council) carrying on research on foreign students' sojourns in the United States, is the best when compared to the

previous two, which, one must stress, must be rated highly also. Beals of the University of California, Los Angeles, and the late Humphrey must be especially congratulated for handling so ably Chapter 1, "The Cultural Approach", which is the most penetrating and succinct summary of the dominant characteristics of the Mexican culture framework known to the reviewer. The subsequent chapters cover, "The Mexican Student at Home", "Adaptation to United States Life", "Opinions and Reactions", and "Consequences and Problems". The Appendix covers the details of the methodology used here.

JOSEPH R. ROUCEK, Bridgeport/USA

KÄTE SILBER, *Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1957.

It is an achievement to publish a book on Pestalozzi, based on practically all the available sources and well informed about all pertinent German literature on the subject. A Frenchman might miss Jullien's *Esprit de la méthode de Pestalozzi* (2 vols. 1812; 2nd ed. 1842), but he would find De Guimp's *Histoire de Pestalozzi*; he might miss Guillaume, *Pestalozzi* (1890), Pinloche, *Pestalozzi et l'éducation populaire* (1902) or Malche, *Pestalozzi* (1946), but all these publications are of minor importance compared to first class publications like those of Delekat, Spranger or Schönebaum, to mention only three strikingly convincing examples.

Throughout the whole book Dr. Silber founds her interpretation on direct and detailed quotation from Pestalozzi's work of which her knowledge is thorough. The book will for a long time remain the best concise survey of his life and thinking on a high scientific level. Less philosophical than Delekat, for example, but much more generally informative, the book shows due respect for the philosophical difficulties connected with Pestalozzi's thinking. One can imagine other interpretations of Pestalozzi's many-sided personality and activity. Dr Silber is the first to admit this. But it will be hard to think of a better introduction and survey.

M. J. LANGEVELD, Utrecht

THOMAS MUNRO, *Art Education. Its Philosophy and Psychology*. Selected Essays. The Liberal Arts Press, New York 1956.

Thomas Munro ist Professor of Arts an der Western Reserve University, Curator of Education am Cleveland Museum of Arts und Mitglied des Direktorenverbandes für College Art. Die Aufsätze aus den Jahren 1925 bis 1953, die er jetzt unter dem Stichwort *Art Education* herausgibt, spiegeln seine dreifache Tätigkeit an der Universität, am Museum und am College. Das Schwergewicht seiner Arbeiten liegt auf dem Pädagogischen. Wissenschaft und Museum, Kunstgeschichte und Kunsterbe will er in den Dienst der Kunsterziehung gestellt sehen, einer Kunsterziehung, die er wiederum in den Zusammenhang der gesamten Erziehung rückt: Sie soll ausgeglichene, entwickelte, bewußte, normale und glückliche Persönlichkeiten schaffen, deren individuelle Harmonie zugleich die soziale Harmonie garantiert. Er setzt sich von dem romantischen Optimismus Rousseaus und auch noch Deweys ab, der dem freien Gefühlsausdruck vertraute, und will Freiheit durch Ordnung, Gefühl durch Verstand, Ausdruck durch Können balanciert wissen. Aber auch ihn

beseelt der pädagogische Optimismus, Erziehung könne die Welt neu schaffen samt den Menschen, die wir brauchen.

Dabei hat die Kunsterziehung die Aufgabe, die eingeborenen Fähigkeiten der visuellen Gestaltung und des visuellen Genusses zu fördern, nicht nur bei den Begabten, sondern bei allen. Munro versteht Kunstgenuß und Kunstausübung im weitesten Sinne. Jeder trifft Entscheidungen im ästhetischen Bereich, ob er sein Zimmer einrichtet, Früchte oder Blumen arrangiert, Bilder ausschneidet oder ein Beet anlegt. Durch Geschmackserziehung soll das Leben des einzelnen und der Gemeinschaft bereichert und veredelt werden. Kunsterziehung im engeren Sinne heißt Entwicklung der Phantasie, der Einfühlungsgabe und des Urteilsvermögens. Das geschieht, wenn der Schüler seine Vorstellungen und Gefühle – mögen sie auch nicht so originell sein, wie etwa Franz Cisek in den 20er Jahren glaubte – in einem optischen Medium zum Ausdruck bringen muß.

Welche Vorstellungen und Gefühle aber dem jeweiligen Stadium der jugendlichen Entwicklung entsprechen und welcher Ausdruck ihnen gemäß ist – das sind Fragen, die nur von der Psychologie her zu beantworten sind. Munro wird nicht müde, auf die europäischen, besonders die deutschen Arbeiten aus den Jahren 1918 bis 1935 hinzuweisen und deren Auswertung für die amerikanische Kunsterziehung zu fordern. Die experimentelle Psychologie seiner Landsleute schmeckt ihm zu sehr nach dem Laboratorium; es fehlt ihr der kulturgeschichtliche Hintergrund, den Freud und Jung stets aufweisen.

Andererseits sucht auch Munro auf experimentellem Wege zu einem Normbegriff zu kommen, an dem man die Geschmacksreife eines Heranwachsenden messen und beurteilen kann; aber er ist sich bewußt, daß dabei der Faktor der subjektiven Bewertung und der des kulturellen Milieus schwer auszuklammern sind. Im Cleveland Museum of Arts hat er Tests zur Feststellung der Begabung für optische Gestaltung entwickelt, durchgeführt und verbessert, über die er berichtet, ohne ihnen entscheidendes Gewicht beizumessen. Wie überall, empfiehlt er auch hier einen mittleren Weg, nämlich den zwischen objektivem Messen und subjektivem Urteil.

So optimistisch Munro die Aufgabe der Kunsterziehung sieht, so kritisch sieht er ihre Durchführung und so pessimistisch spricht er über die höheren Schulen Amerikas, vor denen alle fortschrittliche Pädagogik Halt gemacht habe. Die gesteigerte Intelligenz, das erwachende Selbstbewußtsein und das Geschlechtsempfinden der Jugendlichen könnten gerade durch die Kunsterziehung angesprochen werden; aber diese Chance werde versäumt. Nicht zuletzt aus Unkenntnis darüber, welche kunsterzieherischen Aufgaben den verschiedenen Altersstufen gemäß sind. In einem betont sachlich gehaltenen Buch, das keinerlei Ambition zum Geistvollen oder zur Überzeichnung hat, muß diese bittere Feststellung auch europäische Leser nachdenklich stimmen.

RUDOLF MAACK, Hamburg

CONFERENCES – KONGRESSE – CONGRÈS

Conference of the F.I.C.E., Jerusalem/Israel, April 1958

The *Fédération Internationale des Communautés d'Enfants* ("F.I.C.E.") met for its 1958 conference at Easter in Israel. In addition to the local Israelis, there were 81 representatives from 13 countries.

Most of the papers and speeches were delivered in French or English with an interpreter adding a translation in the other tongue. This made proceedings somewhat protracted, especially if the original was in Hebrew—more use of duplicated sheets of speeches printed in languages other than the one used might have rendered much of the tedious translation unnecessary.

The main topic of study was community education and its effect on the individual. Papers were read by French, English and Israeli representatives. National differences of thought, engendered to some extent, probably, by national needs, became quickly apparent. The French were concerned with progressive education as connected with political ideas and of individuality as inseparable from the social group so that education was regarded as concerned with, and leading to, true democracy. The English were anxious to explain the basic theory behind the tendency in Great Britain to favour the small, mixed-age, family group with its house mother who acts "in loco parentis" for the deprived children. The Israeli speakers, fully conscious of the great achievements of the Youth Aliyah in their children's villages and their Kibbutzim (working communities), desired to justify the capacity of the group to satisfy all the needs of children – deprived or otherwise.

In the discussion which followed the papers, it soon became apparent that there was more agreement in practice than in theory. Thus, to take the two points of view most widely separated in theory – the English and the Israeli – the former representative had to admit that the house mother does not altogether meet the need as a substitute for the parent because the children may drift in and out of the 'home' and the 'mothers' do change to other posts. To the Israelis, on the other hand, the suggestion that they believed in a 'sterilized mechanical cow' for the child was rejected with scorn for, as was later personally seen in no uncertain fashion, parent and child are not so separated in the Kibbutzim as might be supposed from an account of their organisation – indeed, it was probably little more than that of the English child who has its lunch at school and whose father goes out to work 'in town'. Further, they were themselves tending to experiment with groups of mixed ages where a type of 'family' relationship was possible, and also the deprived child was often allocated to a foster parent in a Kibbutz.

The opportunities given throughout the fortnight to see various children's villages, reception and training centres, and Kibbutzim was one of the most valuable parts of the conference. The Israeli organisers paid the members the compliment of showing some of the less well founded as well as the more fortunate communities and frankly discussed problems and difficulties and shortcomings in a realistic fashion. These visits were followed by more discussion at the end of the fortnight when it was evident that the visits had formed the basis for a revision of earlier opinions. By this time, too, the delegates had had sufficient experience of their own community life – for the members lived under community conditions of shared accommodation of 3 or 4 to a bedroom – to be in a position to

discuss from first hand experience the tensions that arise in group life and the difficulty and importance of maintaining individuality.

H. D. WING, Sheffield

*Réunion d'experts sur l'évaluation en éducation,
Hambourg, mars 1958*

Du 17 au 22 mars 1958 a eu lieu, à l'Institut pour l'Éducation de l'Unesco à Hambourg, une réunion d'experts concernant l'évaluation en éducation.

Les discussions, présidées par M. Wall, ont tourné essentiellement autour de l'interaction entre l'évaluation du rendement scolaire ou éducatif et du niveau intellectuel, d'une part, et les méthodes d'enseignement, d'autre part. Les deux aspects de l'éducation sont inséparables. Ainsi les critères de mesure ou d'évaluation dépendent implicitement ou explicitement des buts qu'on vise en matière d'éducation. Dès que ces critères sont connus, l'école et les élèves tendent à améliorer le rendement en fonction des exigences formulées par ces critères.

Dans plusieurs pays on continue à utiliser les méthodes traditionnelles d'examens, de concours, de notes rigides. Tout travail est alors sanctionné par un chiffre et on risque de surestimer l'accumulation de notions résultant d'un simple savoir ou d'aptitudes verbales. Les passages de l'école primaire à l'école secondaire ou de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur se font alors nécessairement sur la base d'une estimation du potentiel académique de chacun.

Dans d'autres pays, on a remplacé les méthodes traditionnelles d'examens par la méthode des tests pour atteindre un niveau plus élevé d'objectivité dans les jugements portés sur les élèves. Ces tendances sont certainement souhaitables, mais il serait faux de croire à une objectivité absolue des tests, car ils contiennent – eux aussi – une grande part d'intuition (par exemple dans la méthode de quantification). La tendance à l'objectivité est cependant souhaitable à plusieurs points de vue. Le maître devrait ainsi – outre l'impression globale souvent subjective qu'il a d'un sujet – pouvoir accumuler un matériel d'observations objectives pouvant servir de base à ses entretiens avec les parents, à l'orientation scolaire et à l'élaboration de nouveaux plans d'études.

Les experts réunis à Hambourg ont ainsi passé en revue plusieurs techniques d'évaluation en usage: l'observation intuitive ou systématisée, l'interview structuré ou non structuré (épreuve orale), le questionnaire, les échelles de notes, les examens scolaires et les tests standardisés de types variés, ainsi que le dossier scolaire.

Toute évaluation ou jugement d'un travail ou d'un comportement sont particulièrement importantes dès que doit être prise une décision dans le sens d'une orientation scolaire. Ces problèmes commencent avec l'entrée des jeunes à l'école primaire, dès qu'il s'agit d'établir le passage de l'école maternelle ou du jardin d'enfants à l'école obligatoire (maturité scolaire). Plus tard le transfert de l'école primaire à l'école secondaire dépend également d'une évaluation du comportement (évaluation souvent exclusivement intellectuelle) des enfants ou des adolescents. Ces problèmes délicats ne peuvent être résolus qu'avec l'aide de certains instruments supplémentaires tels que les utilise le psychologue scolaire. La part du maître dépend de sa formation professionnelle antérieure. Toujours est-il que ces techniques varient d'un pays à l'autre selon l'alternative de la sélection ou de l'orientation, ou enfin en fonction du stade de développement général de l'individu. On

observe néanmoins dans la plupart des pays une tendance à remplacer la méthode de sélection par la méthode d'orientation.

Il y a enfin un dernier problème qui décide des critères de l'évaluation. Puisqu'il est plus facile de mesurer les fonctions intellectuelles telles que le rendement verbal ou arithmétique, on risque ainsi de perdre de vue, en se centrant unilatéralement sur l'instrument de mesure, la personnalité totale de l'enfant: caractère, intérêts, méthode de travail.

Il est certain que toute évaluation scolaire ou éducative peut être améliorée dès qu'on invite les sujets à collaborer eux-mêmes à cette estimation, en les encourageant à l'auto-évaluation qu'on confronte avec le jugement du maître ou de l'éducateur.

Les participants à cette réunion d'experts sont certains que l'amélioration des méthodes et des conceptions d'évaluation peut contribuer à une meilleure compréhension des enfants et des adolescents et ainsi à un progrès de l'éducation en général.

HARDI FISCHER, Zürich

*Conference on the Preparation of College Teachers in the United States,
Washington, D.C., April/May 1958*

The conference was called by the Committee on College Teaching, one of the American Council on Education national committees, to evaluate the prevailing college teacher preparation programs in the light of an increasing teacher shortage.

The ground for this meeting had been broken by two ACE conferences in 1949 and 1956 ¹⁾.

The conference met, in the words of Dr. O. Meredith Wilson, the Chairman, "... to provide a chance for conversation, out of which it might be hoped some understanding of the present status of consensus might be discovered, as it deals with the preparation for college teaching ..."

The present dilemma of American higher education with respect to training college teachers was recognized by everyone at the outset. *More* college teachers are needed, but at the same time *competent* college teachers are in demand. The difficulties of creating teacher training programs that will meet the present quantitative and qualitative demands were assessed in various ways. Some conference members felt strongly that all the emphasis should be on the maintenance of high standards; others emphasized the need to create new programs (shorter in length than the present Ph. D. programs) to meet the practical exigencies.

The agenda for the conference outlined three problem areas:

1. The feasibility of retaining the traditional Ph.D. as a criterion for employing and promoting teachers; and the advisability of modifying Ph.D. programs to enable more candidates to earn the doctorate in a shorter time.

2. The development of a sound Master of Arts degree program, not as a substitute for the Ph.D., but to provide, through a shorter course of graduate study, a large number of qualified teachers for undergraduate institutions and junior colleges.

¹⁾ Reports of these conferences have been published. American Council on Education Studies, Series I, No. 42, *The Preparation of College Teachers*, edited by Theodore C. Blegen and Russell M. Cooper, 186 pp., 1950; No. 60, *Expanding Resources for College Teaching*, edited by Charles G. Dobbins, 137 pp., 1956.

3. The role small liberal arts colleges might play in the recruitment and preparation of prospective college teachers; and the desirability of establishing limited graduate programs at such institutions in order to fulfil this new role.

To allow maximum opportunity for discussion, no formal papers were read. Each topic, however, was introduced by a lengthy initial comment.

Dr. William C. DeVane, Dean of Yale College, spoke about the first topic. In connection with the Ph.D. shortage, Dr. DeVane expressed the fear that any attempt to increase the production of Ph.D.s would be detrimental to the quality of the program. Admitting that the present status of the Ph.D. conceivably falls short of the ideals of a *teaching* degree, he defended the status quo as a much-needed scholarly ideal.

Mr. DeVane then observed that the Master's degree is not, in its present confused and uneven status, an acceptable certificate for college teaching. He rejected the feasibility of a third degree (another doctor's degree of some kind) and proposed a more rigorous and uniform M.A. program; one that would take two years of solid graduate study and include a foreign language, supervised teaching opportunities, and stiff oral and written examinations. Mr. DeVane cautioned that even these M.A. degree holders would still be considered 'second-rate academic citizens'; that therefore further provision should be made to confer doctorates on the graduates of these programs at a later time, on the basis of important published work in their field and after a minimum of five years of successful teaching.

Dr. W. R. Dennes, Professor of Philosophy at the University of California (and formerly Dean of the Graduate School), in substance endorsed Dr. DeVane's proposal for a better M.A. program. Like Dr. DeVane, he wished to see included special training in teaching - perhaps a seminar in the teaching problems of a chosen field. Mr. Dennes felt that the mechanical processes leading to the M.A. degree (through routine course requirements) should be minimized and that, instead, individual study should be encouraged.

Mrs. E. Raushenbush, Professor of Literature and former Dean at Sarah Lawrence College, discussed the importance of small liberal arts colleges in the preparation of college teachers. She submitted that these institutions are natural places for the discovery and development of potential college teachers. She declared herself against special teacher training programs and emphasized the importance of liberal arts programs which, she felt, not only stimulate growth, but foster the activities that are fundamental to teaching. Mrs. Raushenbush then outlined a proposal for an M.A. program at a small liberal arts college, which would include a supervised teaching experience. One of the main advantages of limited graduate programs at small liberal arts institutions, she felt, is the individual attention which students receive both in the program and through guidance.

The M.A. program was then discussed in the light of these remarks. Consensus was expressed about giving the M.A. degree a "gold standard". It was agreed that the degree should not be a consolation prize for those who were incapable of meeting Ph.D. requirements; rather, that it should be a natural step toward the Ph.D.

Mrs. Raushenbush's proposal, it was pointed out, does not solve the quantitative problem. Neither would it be desirable (it was felt) if the small liberal arts colleges, now recognized for the excellence of their undergraduate programs, diverted their resources to develop extensive graduate programs. It was agreed, however, that limited M.A. programs at these institutions might attain the desired "gold standard".

The conference also agreed that students who chose to pursue an M.A. program at a small liberal arts college should afterwards have a choice either to continue to work toward a Ph.D. directly, or to enter the practice of teaching. To provide the former alternative, universities must adopt favorable policies toward liberal arts college M.A. programs and accept their graduates as Ph.D. candidates.

The conference considered whether Ph.D. programs which primarily train research specialists, are also good teacher training programs. The 'teacher-research' dichotomy was thought to be artificial by some. They argued that the so-called researcher must be competent to expound his knowledge, and hence, fulfil the role of a teacher. Conversely, the teacher must have the research skills necessary to acquire knowledge, it was claimed. The dichotomy was defended, however, by those who insisted that the specialized research for which Ph.D.s are trained, the kind of research that is published for other specialists, necessarily differs from the pedagogic training appropriate for teachers.

Another issue was the Ph.D. dissertation. Different degrees of importance were attached to the dissertation topic and the whole dissertation process by different participants. Some felt that the process of collecting data, setting out evidence, etc., was trivial unless the candidate was motivated by the challenge of discovery. Others expressed the opinion that the dissertation was a 'baptism of fire', a test of scholarliness; and that therefore the importance of discovery was secondary.

Agreement was expressed about the responsibility of the dissertation director. It was noted that, at present, in too many instances, candidates writing the dissertation do not receive enough constructive attention in the process. However, this neglect was in turn traced to the teacher shortage, resulting in the fact that faculty members are now charged with too many responsibilities.

The desirability of establishing more flexible criteria for the Ph.D. dissertation was also suggested in connection with 'practical research'. It was reported that much work is being done by college teachers (not holding Ph.D.s) in practical areas of education, e.g. in educational television; but that such problems are not acceptable as theses projects among the 'content fields' ¹⁾.

Consensus was likewise lacking about the kind of pedagogic training necessary in the preparation of teachers. Some felt that additional course requirements in pedagogy would slow down doctoral candidates even more. Others submitted that such course requirements should be optional; still others asserted that a study of certain subjects, e.g., learning theory, is vital in the preparation of college teachers.

Differences of opinion were also expressed about who should be primarily responsible for the pedagogic training of teacher candidates; whether this training should primarily pose *general* pedagogic problems or whether it should focus on the particular teaching problems that arise in each field; and whether, therefore, this education should be in the realm of professional education or in the 'content' field.

The conference participants agreed that *some kind* of pedagogic training is necessary and that this need is not always met by 'adding and subtracting a course'. It was felt that two fallacies are to be avoided in the formulation of teacher training programs: (1) the assumption that such preparation is exclusively a matter of content preparation and, (2) that pedagogical competence is a substitute for scholarliness.

¹⁾ In the U.S.A. it has become habitual to refer to work in pedagogy as "process" and work in history, romance languages, chemistry, etc., as "content".

The discussion then shifted to a consideration of experiments to improve graduate programs for teaching purposes through the inclusion of practical and theoretical pedagogy. Four different programs that are currently carried on at Vanderbilt University, Oregon State College, the University of Michigan and Tulane University, were described in detail.

Dr. Arthur S. Adams, President of the American Council on Education, summarized the consensus in the discussions in five points.

- (1) Ph.D. requirements, though not uniform, have general status.
- (2) There are not enough prospective Ph.D.s to fill the college and university teaching posts.
- (3) The requirements for the M.A. are extremely uneven and the degree has therefore no generally acceptable status.
- (4) Nevertheless, a large number of M.A.s are teaching (of which a small percentage is expected to complete the Ph.D. requirements) in undergraduate programs.
- (5) There are not even enough prospective M.A. candidates to meet the teacher shortage.

On the basis of this consensus, Dr. Adams outlined three choices:

- (A) The present Ph.D. degree requirements can be supported *or* they can be reduced.
- (B) Either the present M.A. programs are continued, *or* efforts are made to develop new programs.
- (C) Employment policies will be based on demand and supply; *or* the criterion will be the adequate mastery of subject matter and equally adequate understanding of teaching as a profession.

The Chairman concluded the conference by expressing his confidence that the teacher shortage will not reduce our expectation of American higher education ¹⁾.

JOSEPH AXELROD and FRANK G. HILLER, San Francisco

Seminar on the Associated Schools Projects

Hamburg, July 1958

A seminar on the Associated Schools Projects was held at the Unesco Institute for Education from the 14th-22nd July, 1958 with 19 participants from 19 countries. The programme had been worked out by Mr. Irvine of the Unesco General Secretariat, who takes care of this project. The seminar was intended to provide opportunity for the exchange of experiences. The project has been running for 4 years and today includes 156 schools and teacher training institutions in 40 countries ²⁾. About half the participating countries were represented at the seminar, by teachers taking part directly in the work of the project. Each participant had previously made a report on experiences in the experimental schools in his own country. Five fields of enquiry formed the basis of discussion:

- 1) the selection of themes for special programmes and of subjects for study;
- 2) the planning and organization of programmes in secondary schools; in teacher-training institutions;

¹⁾ An edited transcript of this conference will be published by the American Council on Education in their Series of *Reports of Committees and Conferences*.

²⁾ cf. T. Ivor Davies, The Unesco Programme of co-ordinated experimental activities in education, in *International Review of Education* II, No. 3 (1956) p. 373-376.

- 3) the co-ordination of work in the school; at the national and international level;
- 4) the relative effectiveness of different methods, approaches and materials;
- 5) the effect of programmes on the knowledge and attitudes of pupils, i.e. the extent to which programmes have achieved their objectives.

Concerning No. 1:

The topics pursued until now viz. (1) teaching about the United Nations, (2) the principles of Human Rights, (3) the study of foreign countries, and (4) the equality of women had in the opinion of most delegates proved fruitful for the various educational purposes. No entirely new fields of study were added, but the recommendation was made that the subjects should not be treated in general outline, but rather by the discussion of concrete examples. It had proved useful to discuss the organisation of UNO in the light of topical problems in world politics, or to deal with the principles of human rights from the point of view of a racial problem in a particular country or by considering an important example of a legal action and the associated judicial verdict. It was recommended that, in learning about foreign countries, study should not be confined to a single country, but directed simultaneously to two or three countries suitable for contrast or comparison. In choosing subjects it is expedient to bear in mind the possibility of integration with the Unesco Major Project, understanding between East and West.

Concerning No. 2:

The project can succeed, if all the teachers concerned with it in one school work together as closely as possible, and if the non-participating teachers at least do not hinder the project. Co-operation of this kind is helpful in breaking through the partitions that separate individual school subjects.

Concerning No. 3:

Numerous practical suggestions were made for co-ordination at national and international level. The Unesco National Commissions have the duty of promoting the ASPRO-projects actively, especially by cementing personal contacts between schools, and being in a position to survey the co-ordinated work.

Concerning No. 4:

Working methods differ very strongly according to the type of school, the age of the pupils, and the teachers. The question of audio-visual aids to education was discussed very thoroughly. During the period of the seminar, materials from Unesco, and also the work of numerous pupils from many countries, were on view. The abundance of printed and pictorial matter already available is not sufficiently well known to teachers. However, the material is frequently more in keeping with the interests and comprehension of adults than of young people, so that there still exists a great need of aids produced with an eye to child psychology and the requirements of teaching method. The films demonstrated do not yet satisfy teaching requirements. It was also emphasised that separate diapositives are more useful than film-strips, since they leave greater freedom of selection to the teacher.

Concerning No. 5:

The most controversial field of enquiry at the seminar was the subject of the evaluation. The discussion was based on a report by Mr. Irvine on the methods of evaluation previously employed in the Associated Schools Project. The results of evaluation conferences of experts, held at the Unesco Institute for Education in 1957 and 1958 to discuss this subject, were also available to members of the seminar. Sharp criti-

cism was levelled at the tests used until now in those instances where the aim was not the measurement of factual knowledge, but of attitude. It was emphasised repeatedly that tests were only one of many methods. Other recommended procedures are interviews, consultation, sociograms, and essays by pupils, e.g. in connection with groups of pictures set before them. There was a general desire that institutions training teachers should be in a position to instruct young teachers in methods of evaluation. Within one working group there was a majority suggestion that Unesco should call together a conference of teachers and psychologists, which in a session lasting some weeks should devise tests, etc. for use in connection with the Associated Schools Project, and which at the same time would perform a general service to educational research. A minority in the same group took the stand that first of all use should be made for a few years of the tests already available and close study made of their success and failure. The meeting of teachers and psychologists should take place only to interpret and make use of these results.

On the opening day of the meeting, the Director of the Unesco Institute for Education, Prof. Dr. Wenke, spoke in his welcoming address on international understanding through education. He expressed the interest of the Institute and its readiness to work with the Associated Schools Project. In his closing address he put forward some practical suggestions for co-operation, based on his impressions of the discussions and their recommendations, and linked this to the larger framework of the cultural and educational programme of Unesco ¹⁾.

T. IVOR DAVIES, Llandudno, Wales

Extracts from the Opening and Closing Addresses to the Participants of the ASPRO-Seminar, by Professor Dr. H. Wenke, Director of the Unesco Institute for Education

It seems to me there are two general aims behind the ASPRO projects: to produce, on the one hand, what might be called knowledge of the world and the power of judgement, and on the other the strengthening and consolidation of the desire for understanding. To put it more concretely: the readiness for international understanding ought to become second nature in the younger generations, and should determine their practical actions in every situation in which people of different nations and races meet. International co-operation must be practised in daily life. We educators hope that the urgent need for co-operation in the field of major politics may then also be attended by greater success. Between these two goals there exists a close and indissoluble connection. Since politics have become global and no nation can any longer perform its tasks self-sufficiently and in isolation, the basic prerequisite of all endeavours is that the peoples of the earth should know one another, and know one another properly; that is, that they be prepared to take a sober, realistic view. In this endeavour lies the fundamental cure for the sickness of national prejudices, which obscure the vision, confuse the feelings of the heart, and erect artificial barriers. The relinquishing of these barriers is a major goal, but it is not to be attained merely by fine sentiments. The first prerequisites are sound knowledge of the international state of affairs, an incorruptible insight into the other man's world, and the courage to know oneself. It is an old experience

¹⁾ Extracts from both speeches are appended to this report.

that the knowledge of one's own personality is really only successful through comparison and contrast with the personality of another.

But, as mentioned previously, that is only the precondition for the second, more important goal - that of influencing people in their practical conduct. Today, and indeed for a very long time, we no longer share the optimism of the famous dogma of Socrates and Plato that better actions are the necessary consequence of better knowledge. We have gathered enough experience that people often know what is better and, in spite of it, do what is worse. Furthermore, in the field of international understanding right action would from the start be impossible without precise knowledge. It would lack direction and aim, and be at the mercy of chance, false impressions and whim.

That is how I see the connection between theory and practice. If we keep as close to it as possible, we could succeed - to give an example - in lifting the principles of human rights down from the regions of the skies, and establishing them upon earth. To put it another way: the abstract postulate has to be transformed into a living, guiding force, which will be effective in the abundance of real situations, in which we all find ourselves every day. -

During the work of the plenary session the thought was in my mind, whether ways would appear in which the Unesco Institute for Education could possibly co-operate in your future plans and the implementation of your project.

Two possibilities occurred:

(1) As in the past, the Institute will gladly collaborate in putting its premises and its services at the disposal of further ASPRO seminars.

(2) The thoughts that inspire ASPRO, which here during discussion have taken on the concrete form of guiding principles and suggestions, will be carried into the seminars the Institute itself is organising. To give three practical suggestions:

(i) we are organising seminars for young teachers on the basis of an examination of school textbooks. The aim is the removal of national prejudices and at the same time the development of a truthful picture - not an idealistic one, or one designed to shock, but a realistic picture with lights and shades, and an explanation of these lights and shades in each instance. On this account these seminars appear to be particularly well suited and receptive to the aims of ASPRO.

(ii) when participants are being selected for these seminars, preference should be given to those already working in an ASPRO school. We will therefore make the suggestion to the National Commissions of Unesco that they should bear this in mind when choosing suitable delegates in the future.

(iii) we will watch out to see if there are, among those so far unconnected with the project, others interested in these problems who could enter into effective collaboration.

This age has set us the task of preparing young people for a new situation in world affairs, in which the bounds of nationalism are broken down, and it is a task we must accomplish. Happily, Unesco has entered into this work. There are differing opinions about the ways that can be taken, but sometimes they are different ways leading to the same goal. The object before us is so great and far-reaching that every available route to it should be accepted and explored.

This realisation was brought home to me by an interesting controversy over the function of Unesco, which has recently been taking place. In the Yearbook of Education, 1957, Mr. Lionel Elvin published an article under the title "The philosophy of Unesco" (p. 294 ff.) His interpretation was subsequently discussed in the

magazine "Unesco House News" of 6th and 20th June, 1958. Elvin's thesis is that Unesco has the sole function of developing and promoting education, science and culture. International understanding can only be an indirect result of such endeavours. His opponents in the discussion argue that Unesco can make a direct contribution to peace by the dissemination of ideas through supra-national organisations.

Personally, there seems to me to be no contradiction, no true antithesis, in this but rather two possible avenues. You will understand my satisfaction, then, that this meeting in our house was able to serve this necessary work of creating links, and has consolidated the foundations of our future collaboration. The Institute assures you of its keenest interest in the future work of this project.

*XXI. Internationale Erziehungskonferenz, UNESCO/BIE,
(Methoden internationaler pädagogischer Zusammenarbeit)
Genf, Juli 1958*

Vom 7. bis 17. Juli 1958 fand in Genf zum 21. Male die *Internationale Konferenz der Unterrichtsverwaltungen* statt. Seit 1947 wird sie alljährlich gemeinsam vom Internationalen Erziehungsbüro und der Unesco veranstaltet. Aus bescheidenen Anfängen (1932) ist sie zu einer die ganze Welt umfassenden richtungsweisenden Institution geworden.

Mit Recht wurde bei der Eröffnung der Konferenz betont, daß diese Tagung unter den internationalen pädagogischen Veranstaltungen einen besonderen Rang einnimmt, denn schließlich waren nicht weniger als 73 Länder der Welt in Genf vertreten, so daß im wahrsten Sinne von einer *Weltkonferenz* die Rede sein konnte. Ein anderer Grund für die Bedeutung dieser alljährlich in der ersten Hälfte des Monats Juli stattfindenden Tagung liegt in der Kontinuität der Verhandlungen. Es handelt sich einmal um den nach einem einheitlichen Plan abgefaßten Jahresbericht der teilnehmenden Länder über die Entwicklung des Schulwesens im abgelaufenen Jahre, zum anderen um 2 Sonderthemen aus dem Umkreis der Hauptprobleme des Bildungswesens unserer Zeit. In diesem Jahre standen die *Erarbeitung und Verbreitung der Arbeitspläne für das Primarschulwesen* und *Die Bildungsmöglichkeiten auf dem Lande* im Mittelpunkt der Beratungen. Als drittes und vielleicht wichtigstes Charakteristikum der Genfer Erziehungskonferenz ist die Tatsache zu nennen, daß die Vertreter von so vielen kulturell und politisch verschiedenen Ländern es fertigbringen, in sachlicher Weise und in formell immer höflichen Wendungen die Probleme des Schulwesens zu diskutieren und schließlich zu entweder einstimmig oder mit nur wenigen Gegenstimmen angenommenen Entschlüssen zu gelangen, die bei den Unterrichtsverwaltungen der teilnehmenden Länder immer stärkere Beachtung und praktische Verwirklichung finden.

Man darf wohl sagen, daß die Genfer Konferenz wesentliche Elemente für eine vergleichende Pädagogik in sich birgt. Die mit der Konferenz in Zusammenhang stehenden Veröffentlichungen des Genfer Büros in französischer und englischer Sprache, das *Jahrbuch* mit den Berichten der Unterrichtsverwaltungen, der *Fragebogen* und die *Antworten der Länder* zu den beiden *Sonderthemen* sowie ein ausführliches *Protokollheft* über die Verhandlungen geben jedem Interessierten die Möglichkeit, an der Arbeit gedanklich teilzunehmen.

Es erhebt sich nun die Frage, wie bei einer so großen Anzahl von Delegierten

und bei der Kompliziertheit der zu behandelnden Themen ein praktischer *modus procedendi* gefunden werden kann. Die Erfahrung einer Reihe von Jahren hat zu einem brauchbaren Verfahren geführt. Die Jahresberichte werden von den Unterrichtsverwaltungen rechtzeitig in genügend vielfältigten oder gedruckten Exemplaren eingereicht, so daß sie vor oder bei der Konferenz allen Teilnehmern ausgehändigt werden können. An Hand der Berichte kann jedes Land eine Frage stellen, die ein Vertreter des Berichtslandes beantwortet. So können Unklarheiten beseitigt oder notwendige Ergänzungen eingeholt werden. Natürlich beansprucht dieses Verfahren viel Zeit, aber diesem Nachteil steht der Vorteil direkter persönlicher Kontaktnahme gegenüber. Zu den Sonderthemen werden – wie oben bereits angedeutet – die Stellungnahmen der Unterrichtsverwaltungen durch ausführliche Fragebogen eingeholt. Es ist nun Aufgabe des Genfer Büros, die Antworten systematisch zusammenzufassen und im Druck vorzulegen. Ein von der Konferenzleitung im voraus bestimmter „Rapporteur“ stellt aus den Antworten einen Entwurf für eine gemeinsame EntschlieÙung zusammen, der nun von der Versammlung Punkt für Punkt durchdiskutiert und in Mehrheitsabstimmungen angenommen oder verändert wird, so daß zum Schluß eine neue Fassung entsteht, die ihrerseits der Zustimmung der Mehrheit bedarf. Auf diese Weise sind im Laufe der Jahre eine Reihe von grundsätzlichen Empfehlungen entstanden, die jederzeit durch neue Verhandlungen und Beschlüsse auf den Jahreskonferenzen ergänzt oder verändert werden können.

Es sei in diesem Zusammenhang auf eine Veröffentlichung des Genfer Büros verwiesen, die unter dem Titel *Conférences Internationales de l'Instruction Publique. Recueil de Recommandations 1934-1950* alle in dem angegebenen Zeitraum entstandenen Empfehlungen zusammenfaßt.

Es wird gewiß mancher Leser der Meinung sein, daß das vorstehend kurz skizzierte Verfahren der Konferenz umständlich und zeitraubend sei. Es kommt noch hinzu, daß bei 4 Konferenzsprachen (Französisch, Englisch, Russisch, Spanisch) für die Delegierten die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen oder die mehr oder minder problematische Unterstützung des Dolmetschers in der Simultanübertragung notwendig ist, um an dem Gedankenaustausch voll teilnehmen zu können. Die letztere Bedingung läßt sich kaum ändern. Dagegen hat eine zweckmäßigere Form der Durchführung der Konferenzarbeit schon viele Köpfe beschäftigt und auch einige Vorschläge gezeitigt. Es ist die Frage aufgeworfen worden, ob nicht eine Erörterung der Jahresberichte in sogenannten *Panel-Discussions* durch eine kleine Anzahl von hervorragenden Sachverständigen ergiebiger wäre als die Fragestellungen durch beliebige Konferenzteilnehmer. Ferner wäre es denkbar, die sehr ausgedehnten Diskussionen um die einzelnen Punkte der EntschlieÙungsentwürfe durch Verteilung der Arbeit auf mehrere Unterausschüsse zu ersetzen, deren Ergebnisse dann natürlich von der Gesamtversammlung angenommen, abgelehnt oder verändert werden müßten. Die an einem guten Verlauf der Jahreskonferenzen aufs stärkste interessierte Kongreßleitung und insbesondere der für alle technischen Fragen zuständige Mitdirektor des Genfer Büros, Prof. Rosselló, werden gewiß alle Vorschläge prüfen und erproben, um zu einem optimalen Verlauf der Konferenz beizutragen.

Diese Orientierungsskizze über die Genfer Veranstaltung wäre jedoch unvollständig, würde nicht kurz auf die *Dokumentation über das Erziehungswesen* hingewiesen, die in der *Ständigen Unterrichtsausstellung* des Internationalen Erziehungsbüros geboten wird. In etwas zwei Dutzend Sälen im Glasanbau des Palais Wilson,

des ehemaligen Versamlungs- und Bürohauses des Völkerbundes, haben die Mitgliedstaaten des Büros Dauerausstellungen aufgebaut, in denen sie die Organisation ihres Schulwesens und Einzelfragen zu den jährlichen Sonderthemen darstellen. Nicht nur für die Teilnehmer an der Erziehungskonferenz, sondern auch für die zahlreichen Besucher Genfs, die auf die Ankündigung der *Exposition Permanente de l'Instruction Publique* aufmerksam werden, ist ein Gang durch die Ausstellung höchst aufschlußreich. Sie informiert in umfassender Weise über die kulturellen und pädagogischen Bestrebungen des alten Europa vor und hinter dem eisernen Vorhang, der großen Kulturländer in den verschiedenen Kontinenten und der aufstrebenden neuen Völker in der ganzen Welt.

In der Empfehlung No. 46 der diesjährigen Konferenz, *Erarbeitung und Verbreitung von Lehrplänen für die Primarschulen*, wird trotz der Beschränkung im Stofflichen die allseitige Bildung des Jugendlichen unter Berücksichtigung der psychologischen und soziologischen Gegebenheiten, die Mitwirkung von Eltern, kulturellen und wirtschaftlichen Gruppen an der Aufstellung der Arbeitsziele und die Freiheit der Lehrerschaft in der Interpretation der Methoden und des stofflichen Gehaltes gefordert. Hinsichtlich der *Bildungsmöglichkeiten auf dem Lande* (Empfehlung No. 47) ist den Kindern der ländlichen Bezirke dasselbe Maß an Wissen und Können, dieselbe Aufstiegsbedingung nach Anlage und Verlangen zu bieten wie der städtischen Jugend. Als Unterrichtsorganisation wird für die ländlichen Gegenden auf das Beispiel der Einlehrerschule mit Arbeitsgruppen verwiesen, deren pädagogische Leistung allerdings von dem Ausbildungsstande und dem methodischen Geschick des Lehrers abhängig ist. Zusammen mit der Einrichtung von Zentralschulen für die oberen Jahrgänge können auf diese Weise die Probleme des ländlichen Schulwesens am besten gelöst werden. Zugang zur weiterführenden Bildung und Pflege der Erwachsenenbildung sind weitere Notwendigkeiten der ländlichen Bildungsorganisation. Pflicht der bildungsmäßig hochentwickelten Länder ist es, den unterentwickelten Ländern alle Hilfe zu gewähren, damit die Erziehung der Landkinder von aller materiellen und technischen Behinderung befreit wird.

FRANZ HILKER, Bonn

SHORT ARTICLES – BERICHTE – NOTES

PRIMARY EDUCATION AND SOCIAL CHANGE IN UNDERDEVELOPED AREAS

(Some of the lessons of mandatory Palestine)

It is commonly assumed by native leaders, as well as by foreign rulers, in most underdeveloped and dependent territories in Asia, Africa and elsewhere that primary education is one of the most potent factors of social, economic and political development. The term "primary education" is generally taken to mean a minimum of schooling for a period that varies in different countries from three to six years which is supposed, often on very flimsy evidence, to achieve the miracles of permanent literacy, intelligent citizenship and economic development. Schooling beyond this minimum, and the various types of secondary and higher education which are still in most underdeveloped areas, independent as well as dependent, the privilege of the selected few, do not fall within the scope of this paper, the main purpose of which is merely to examine the assumption with regard to the value of primary education as here defined. For this purpose it is proposed to study a few aspects of the Palestine system of primary education during the operation of the British mandate. The three related subjects of literacy, female education and agricultural instruction are singled out for closer examination.

The post-war years have witnessed the application or readaptation in many parts of the world of various schemes of primary education which seem to be, like most pre-war schemes, based on insufficiently examined assumptions. What encouragement, what warnings does the experience of three decades of mandatory Palestine provide to educational thinkers, planners and administrators in underdeveloped territories?

The state educational system ¹⁾ which the mandatory administration of Palestine maintained for some thirty years from 1917 to 1948 was neither compulsory nor universal, and at no time in its history did it satisfy more than roughly half the demand for admission to the schools in those centres where schools were in existence. In the early days of the mandate the policy of the Government aimed at universal primary education (from seven to fourteen), but under the stresses of political and financial circumstances this policy was altered, and the educational administrator had to manage with a limited budget to ensure an efficient schooling for the greatest number of children for the shortest possible period. The greatest number remained in the neighbourhood of 50 per cent of those who applied for admission, and the shortest time was considered to be four years in village schools and five years in town schools. According to an official estimate made in 1946, two years before the end of the mandate, 85 per cent. of the boys and 60 per cent. of the girls in towns, and 63 per cent. of the boys and 7.5 per cent. of the girls in villages were receiving this minimum.

The first of the three subjects selected for discussion in relation to the value of primary education for lifting society is literacy. Attainment of permanent literacy

¹⁾ For the national and religious background of the Palestine educational system during the British mandate see the writer's articles in *Die Welt des Islams*, Ns. III, 1, pp. 1-14 and IV, 1, pp. 15-29; and for secondary and higher education see his article in the *Royal Central Asian Journal*, XL, 3-4, pp. 224-233.

was the declared official aim of a minimum of education ¹⁾. This aim was supposed to be achieved within a period of four years in village schools and five years in town schools. But there is a great difference between achieving literacy which may prove temporary, and achieving literacy which is of a permanent nature. The problem is not simply one of schooling but one closely connected with the effects of the environment. It can perhaps best be resolved by trying to find an acceptable answer to the question: how long can a young literate retain his literacy in an adult illiterate environment? It has again and again been proved in Asian and African countries that young literates in an adult illiterate environment generally revert to illiteracy sooner or later. What was the position in Palestine? The only official inquiry that may throw some light on this question was made in 1932 when the Government Department of Education applied certain standardised tests in Arabic and arithmetic in 54 out of 244 villages served by schools ²⁾. But unfortunately the tests were conducted under such conditions that they cannot be considered as comprehensive or their results conclusive. In the first place, they were applied to boys only, who presumably had been out of school for periods varying between one and six years. In the second place, they tested literacy achieved with an average of five years of schooling, and not, as they should have done, the official minimum of four.

However, the inquiry revealed that of 740 candidates who attended school during the first eleven years of the mandatory period, with an average number of years of schooling of 5.1 per candidate, 24 per cent. failed in Arabic and 18 per cent. failed in arithmetic. This was the result for the whole country, but with regard to the southern district which contained partly some of the most advanced and partly some of the most backward population, the failure in Arabic was 44 per cent. and in arithmetic 23 per cent., the average years of schooling per candidate being 4.7. Bearing in mind that the tests did not in actual fact measure the result of four years of schooling but of five, the most obvious conclusion that could be drawn of these results should be in the form of a warning that five, not four years is the minimum required to achieve a literacy with some chance of permanence.

The same year the inquiry was conducted, an official committee recommended an increase in the number of village schools for which the Arabs had been agitating for some time. The recommendations seem to have been viewed in the Colonial Office in London with some scepticism, not because schools as such were considered unnecessary, but apparently because the efficiency of the type of village school then in existence in Palestine was still in doubt. It was feared the money would be wasted if, as it was likely, a great number of the children would revert to illiteracy after leaving school. However, a measure of school expansion was approved, perhaps on political rather than on economic or educational grounds, for Arab agitation went so far as to accuse the Government of deliberately keeping the future generation in a state of ignorance (*siyasat at-tajhil*) ³⁾. Arab leaders were as convinced as the local British officials that four years of schooling was a productive social and political project. Both were making the same assumptions. It was only in the Colonial

¹⁾ Government of Palestine, Department of Education, Jerusalem, 1932 *Regulations for the Admission and Promotion of Pupils*, p. 1; *A Survey of Palestine*, Jerusalem, 1946, II, pp. 638, 639.

²⁾ A short report on the inquiry was published as an appendix to *The Annual Report, Department of Education*, 1931-32.

³⁾ "Report on the Administration of Palestine", 1932, p. 115. cf. *Minutes of the Thirty-Fourth Session*, Permanent Mandates Commission, p. 65.

Office in London, where experiences of many educational systems are pooled and utilised, that the matter was considered with critical eyes.

It is unfortunate that no further official inquiries into literacy were made after 1932. But the education officer in the southern district conducted on his own initiative the language part of the 1932 tests in ten different places at different stages of social development. All these ten places were served by schools under the mandatory regime from 1920 onwards. Altogether 300 males in all these centres were tested, but it was possible to test only 40 females in two of the ten places as there were no girls' schools in the other eight.

Some of the conclusions arrived at as the result of these tests may be summarised here. The first obvious conclusion is that permanence of literacy depended to a great extent on the social environment of the literate. Thus to quote one or two concrete examples, it was observed that a bedouin boy, who tended cattle and tilled the earth after leaving school, and whose eye met practically no written material anywhere in the neighbourhood, had lapsed into complete illiteracy only three years after he had left school which he attended for four years; while a boy who lived in a village where he worked in packing oranges and was used to read aloud to his fellow illiterate or semi-literate workers the "communal" copy of the daily paper, was found seven years after he had left school, not only to have been literate but to have improved the standard he attained in school which he attended for five years.

The second less obvious conclusion is that four years' attendance at schools with untrained teachers and poor equipment was insufficient, in a socially and economically backward area, even for a temporary removal of illiteracy. At the same time it was found out that while five years was sufficient in "advanced" villages in the fertile coastal districts, it was insufficient in backward villages in the southern desert districts. Generally speaking, however, the 1942-43 language tests indicated that five years was the minimum required, under suitable conditions of accommodation, equipment, and competent staff, to achieve a literacy with any chances of permanency.

The second of the three subjects selected for discussion in relation to the social value of primary schooling is female education. During the school year 1915-16, Turkey, then sovereign over Palestine, entered the First World War against Britain. There were then some 1,400 Arab girls in state schools in the three districts which after the war constituted mandatory Palestine. According to a reliable estimate, the total Arab population was then about 600,000. This number was nearly doubled by 1945-46. The number of Arab girls in Government schools in towns and villages was then 16,500. This is a remarkable advance, but if we take the villages alone, the official estimate in 1946 is that only 7.5 per cent. of the girls of school age were receiving the official minimum of schooling of four years. Of the 400 Government schools in villages in 1944-45, only 46 were for girls with a total roll of 3,392.

It is possible to assume that this paucity of female education during the mandate was due to the religious or social prejudices of the population. But there is no justification for such an assumption. In the first place, there is no real religious prejudice against female education, if only because, according to the Prophetic tradition, "Quest for learning is a sacred duty of every Muslim, male and female" ¹). In the

¹) Al-Ghazali, "Fatihat Al-Ulum" (Cairo, 1322 A.H.), p. 36; cf. Sati Husri in *The Year Book of Education*, 1951, p. 601.

second place, social prejudice no doubt there was, but it showed itself primarily in the inequality of social status between men and women – an inequality which was in reality an evidence of inadequate education among men. That is how the social factor was often confused with religion in the minds of superficial observers.

It must be acknowledged, however, that neglect of female education was a legacy which the Palestine Government inherited from the Turkish régime. But thirty years of modern government did not materially improve matters. The problem of female education is referred to in an official document published in 1946 in these terms: "There has not yet been a universal demand for the education of girls in Muslim villages, although the demand is increasing. In all villages the inhabitants wish to secure schools for their boys first" ¹). This is rather a twisted argument, for was the Palestine educational policy ever dependent on the lead of a mandated and an underdeveloped people? Further, did the Government ever satisfy the actual demand, large or small, for girls' schools? The answer to both questions is clearly negative.

That neither religious nor social considerations were real obstacles, during the last decade of the mandate at any rate, is proved by the fact that in the towns, where seclusion of women was widely practised, there were two girls to every three boys attending school, while in villages, where no seclusion was practised, there was only one girl for every eleven boys attending school ²). The true explanation of the neglect must therefore be sought elsewhere. It must be sought in defective planning which made no provision whatsoever during the first fifteen years of the mandate for the training of rural women teachers. It is true that to be able to train rural teachers you must have rural schools first. What was the main factor which prevented an early and determined attack on the problem? Money and its proper application – the same old vicious circle. "The paucity of girls' schools", says a former assistant director, writing in 1950, "was not due to any lack of desire on the part of parents to educate their daughters, but to the insufficiency of Government financial provision for education" ³).

The Government received due forewarning of this problem. If conditions were somewhat unfavourable from the social point of view in the early years of the mandate, the problem of female education from the thirties onwards was first and foremost an educational and financial problem. In 1930, Sir John Hope Simpson, the famous British expert on development, noted that the demand for schools in villages was made on behalf of boys and girls. In 1933 the Permanent Mandates Commission in Geneva considered a memorandum submitted by the Palestine Arab Women's Congress which pressed for, among other demands, the opening of more schools for girls in villages. In its conclusions on the memorandum, the Commission expressed the hope that the resources of the territory would soon permit an increase of Arab primary schools and thus give all village children the benefit of primary education ⁴).

That the problem was not beyond the financial means of the Government has been demonstrated elsewhere ⁵). Suffice it to point out in this place that educational

¹) *A Survey of Palestine*, II, p. 638.

²) *Statistical Tables*, Department of Education, 1944–45, p. 4–5.

³) Katul, *Al-Abhath*. Beirut 1950, No. 2, p. 6.

⁴) *Minutes of the Twenty-Third Session*, p. 114.

⁵) Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine*. London 1956, Ch. VI, pp. 150 ff.

planning was not as comprehensive as a public system would demand, for it is a fact that the Department of Education made no scheme for the training of women rural teachers before 1935 when a single training centre was opened. But it was obvious all the time that village life offered little inducement to girls bred and educated in urban environment to work in rural areas, and that the best way to plan the opening of girls' schools in villages was to train village girls to be the future teachers. Had this been done early enough, or had the Department been able to open more than one training centre during the thirties, opening of new girls' schools in villages would have been more evenly distributed according to the need. It is hardly necessary to stress the importance of the education of girls as an aid to social advance in an undeveloped community. That village life was not raised to a higher level is certainly due, at least in part, to this unfortunate neglect of female education.

The third subject singled out for consideration in connection with the value of primary education for raising the standard of living is agricultural instruction. One of the most progressive innovations introduced in the rural schools under the control of the Palestine Government was the teaching of theoretical and practical agriculture. Experience gained in India and Egypt opened the eyes of educational administrators to the futility and dangers, in an underdeveloped country, of a purely academic education which produced more the clerk type than the farmer or artisan. But in devising a general primary school curriculum, administrators seem to have failed to liberate themselves from the shackles of tradition. The outcome of their labours was therefore a curriculum which cannot be considered more than a transition from the usual abstract models, so well-known to students of India and Egypt before the First World War, to the more practical curricula of the period between the two world wars.

The curriculum was still an essentially abstract one, but it made allowances for certain practical subjects. Indeed, its content suggests a struggle between two tendencies of unequal strength: the stronger one insisted on the traditional academic side, and the weaker pressed the claims of subjects such as domestic science for girls and the elements of agriculture for boys. The protagonists of the former tendency pitched the curriculum to the highest academic tone, hoping apparently to discover and educate an élite class, while the advocates of the latter aimed obviously at keeping the peasants on the land by teaching their sons the three R's together with some farming. In the end the Palestine curriculum was approved with provision for the teaching of the elements of agriculture.

Nature study and the elements of agriculture were treated as a single unit in the curriculum. During their four years of schooling, roughly from seven to eleven, a limited number of village boys, sons of farmers practically familiar with the subject and accustomed quite early in their life to all types of agricultural labour and the use of ordinary tools, were taught simple nature study during the first two years, and elements of plant and animal life and practical work in the school garden during the second two years. There is nothing novel in the content of the theoretical part which was nature study given another name, but the practical part was *sui generis*. It was in fact the unique feature of the Palestine village school curriculum which clearly distinguished it from the curricula of the other countries of the Middle East. It usually included in the coastal areas, where irrigation was possible, the growing of flowers and various kinds of vegetables and fruit trees, and in the mountainous areas, where the gardens depended largely on rain water, terracing and

afforestation and the growing of certain kinds of fruit trees. Many gardens contained sections for bee-keeping, poultry and plant nurseries.

It must not be forgotten that literacy, female education and agricultural instruction are examined here with a view to discover their value for social advance, and with a view to discovering what light can the way they were handled in Palestine throw on the educational systems of countries with similar social backgrounds. Arab society in Palestine was, and generally remained during the entire period of the mandate, largely an agricultural society. To promote the well-being and development of that society through education, it was necessary to have a well-conceived plan and to apply it right from the beginning.

Unfortunately the Government allowed itself to be unduly occupied with the major political issue, and consequently had little time and money left to devote to the removal of one of the causes of political trouble - the inequality of the standard of living of the Arabs and Jews. This is not to say that had both universal primary education of a sufficient length to ensure permanence of literacy for both boys and girls, and suitable instruction in the elements of agriculture been feasible, all the inequality between the two races would have been removed. All that is suggested is that education was not sufficiently employed to contribute to this end.

No matter how admirable the idea of teaching the elements of agriculture in rural schools, the impression that any elementary vocational training, agricultural or other, can leave on a limited number of young boys cannot be profound, at any rate not of such depth as to show itself in the improvement of methods of farming and consequently raising the standard of living. Experts like Sir John Hope Simpson have declared that the first essential of any scheme of agricultural development lay in primary education. But primary education, in order to effectively aid agricultural development must be so efficient as to ensure not only permanent literacy but also many basic skills, civic and technical. It must also cover in equal proportion both boys and girls. The three aspects of primary education are thus dependent subjects and ought to be linked together for the purpose of considering their value for social advance.

According to some educationists, the standard of living of an underdeveloped community can be appreciably raised through the application of well balanced educational services within a period equal to that of the British mandate over Palestine. According to others, raising the standard of living of underdeveloped communities should come first as an essential prerequisite for the successful operation of any educational system. A third school maintains that, given an enlightened general national welfare policy, the two approaches can better be applied simultaneously through what is called "basic" or "fundamental" education, by which is meant universal literacy combined with health and sanitation principles, home economics, farming methods, and local crafts: schooling aided by mass education.

To sum up, literacy alone - achieved within whatever period of time it could be achieved - is not an objective in itself. It is a means to lift and transform society. The same could be said of vocational training, agricultural or other, given at school. This being so, the need of underdeveloped territories seems to be, not for academic and abstract schooling conducted in isolation from the life of the community, but for a system of "basic" education which serves the child and the adult population and employs literacy as a vehicle for general social development. Experience in Pale-

stine has shown that long range planning, and adequate financial provision, are essential to ensure a well-balanced system of education that takes into consideration, among other prerequisites, the training of teachers, the erection of school buildings and the provision of suitable text-books and material.

Evidence has recently been accumulating that national governments and colonial administrations in underdeveloped areas are gradually revising their views of primary education and devising more comprehensive plans for its operation. Many factors helped to stimulate this desirable change of attitude. Unesco's voluminous literature on the subject and the services of its experts, American foreign aid programme, British plans for colonial territories, and the various national schemes in newly independent territories in Asia and Africa, are only a few examples of a clearer insight into the nature of the problems.

A. L. TIBAWI, Esher, England

AN INVESTIGATION OF THE SOCIAL DEVELOPMENT OF THE ADOLESCENT IN AN EGYPTIAN RURAL COMMUNITY

The problem posed:

In a study (1954-1955) of the social development of adolescents in village X (Lower Egypt - Behira province) the prevalent attitudes of the group (162 adolescents from 12-16 years old) towards the betterment and reform projects in the village were strikingly negative, and not in line with the generally acknowledged traits of adolescence - ambition, imagination and faith in the group.

Methods of investigation:

All the tests devised were concerned with the moral judgement rather than with behaviour, and as such were free, non-directive or indeed group-centred. Generally speaking they took the form of free composition, group interview, and personal interview. The testing procedures were concentrated on the problems of village improvement. During the sessions the folklore elements in the conversation (proverbs, jokes, etc.) were isolated and analysed separately.

Results:

The tabulated results showed a high percentage of negative responses in the group (63%). These were divided into three minor groups: those who denied any possibility of improvement in the village; those who would deny the value, if not the possibility, of any reform project; lastly, those who would take an aggressive attitude towards the same. Another separate group (21%) would rather withdraw and have nothing to do with the problem. The percentage of constructive responses was strikingly low (16%).

Analysis of findings:

The factors of income, social status, and school record were checked for possible correlation in the formation of the sub-groups, but the results were negative. The prevalent moral lethargy seemed to be assimilated from the society as a whole, and could not be clarified except through an analysis of the socio-economic development of the village. A sample of the adult population was tested (by group interview and folklore analysis) and sub-groups, similar to those previously mentioned, were discerned in nearly the same ratio as before. This reflected the typical uniformity of moral attitudes associated with rural societies.

Socio-economic development of the village:

Early in this century village X flourished, owing to its position on the Nile - a general pattern of development which also holds for many other villages. During this period of expansion a ginning factory, a school, and a cotton-wool factory were established. After a short period of prosperity, however, the geographical situation of the village ceased to be of importance and the two factories shifted their activities elsewhere. They took with them the cream of the village population, and left the frustrated and unproductive behind. The school, which usually attracts and fosters the better elements of the population, was and is tending to push its graduates outside the village in search of better opportunities of work.

Thus the factors of development have, in fact, been depriving the village of its good stock. The moral attitudes and values of the adolescent and adult population reflect this loss of a dynamic human element and the frustration of a village without work.

Conclusion:

Any plan for changing the social attitude of the population should consider these results.

The change cannot be brought about until more productive employment is available for adolescents and adults (i.e. local economic enterprises whose profits are kept in the village), nor until there are schools that function in and for the community.

A society that does not benefit from the results of its labour, and which merely works for other communities, will never be a wholesome environment in which adolescents can attain social maturity.

M. K. HARBY, Cairo

NOTES ON CONTRIBUTORS – DIE AUTOREN – INDEX DES COLLABORATEURS

Mrs. RACHEL DROR-ELBOIM, B.A., Ed.M. Studied education, sociology and literature at the Hebrew University, Jerusalem, where she received the B.A. Degree and the High School Teacher Certificate. Worked with neglected youth and taught in schools in a new immigrant village and in Jerusalem. Engaged in post-graduate study in educational administration, comparative education and sociology of education at the Graduate School of Education of Harvard University in the United States, where she received the Ed. M. Degree. Was elected member of the Alpha Eta Chapter (Harvard) of PI LAMBDA THETA (the women honorary society in education). Lectures in Teacher Colleges in Israel on comparative education and contemporary issues in education, and engages in preparation of case-studies in administration for the Hebrew University, Jerusalem. Participated in various field-studies on education and sociology in Israel and the United States. Is now executing a field-study on factors influencing the selection of elementary school teaching as a profession.

HENRI GRANDJEAN, né en 1896 à Genève. Licencié ès lettres (histoire) 1918. Professeur d'histoire dans l'enseignement secondaire, 1919–1933. Depuis lors secrétaire général du Département genevois de l'instruction publique, et directeur de l'enseignement secondaire (1938) et de l'enseignement primaire (1942–1953). Membre de la Commission fédérale de maturité; membre de la délégation suisse aux conférences internationales de l'instruction publique convoquées par l'Unesco et le BIE; suppléant, puis membre du Conseil de surveillance de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation. Chargé par l'Unesco de deux missions en Somalie sous l'administration italienne. Du Comité de rédaction d'*Etudes pédagogiques*. Publications: Principalement des ouvrages de caractère historique; *L'instruction publique en Somalie italienne*, distrb. limit. (I, 1953, II, 1956); "Rapports sur le mouvement éducatif en Suisse", 1949, 1954, 1955, 1956 (cf. *Annuaire international de l'éducation*); nombreux articles dans le *Dictionnaire historique et biographique de la Suisse*, les *Etudes pédagogiques*, l'*Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*, etc.

MOHAMED KHAIRY HARBY is now Director of the Documentation and Research Centre for Education at the Ministry of Education, Cairo. A graduate of Cairo University in Geography (1932) and Ain Shams University in Education (1934), he first taught for a number of years in secondary and experimental schools, and has since filled leading posts in the Egyptian educational world, including those of Associate Professor of Education, a co-director of the Elementary Education Department at the Ministry of Education, Cairo (1955) and Associate Director of the Department of Educational Research and Projects at the same Ministry in 1956. In 1957–58 a Unesco fellowship took him on a study tour of Western Europe, where he studied research in the field of elementary education. He has written textbooks and reference works on education, psychology, and civics, and is on the editorial boards of several Egyptian educational periodicals.

MOHAMMED EL-HADI AFFIFI, who is at present a lecturer on the Philosophy of Education at Ain Shams University, read history there prior to 1945 and studied for the Diploma in Education of Ain Shams University in the two years following. After teaching from 1947–50 in experimental schools in Cairo, he went to the USA, where studies at Columbia University led to a thesis on "The social and philosophical foundations of education" and a doctorate. In 1957 he was chosen by a

committee of the United Nations to write a book, which appeared under the title "The United Nations and Us, the People of the Arab World".

Dr. SAUL B. ROBINSOHN, geb. 1916 in Berlin, erhielt seine Schulerziehung in Deutschland und Palästina, studierte an der Hebräischen Universität Jerusalem, wo er mit einer Arbeit über „Die Bibel in der Staatslehre“ den M.A. erwarb (1940) und mit einer Studie über national- und weltgeschichtliche Erziehung den Ph. D. (1954). Er hat an höheren Schulen Geschichte und Staatslehre und an der School of Education der Hebräischen Universität Methodik des Geschichtsunterrichts unterrichtet. – Studien- und Vortragsreisen in England (1947/48) und den U.S.A. (1954/55). Gegenwärtig Direktor am Beth-Sefer Reali (Hebrew Secondary School) in Haifa. – Verfasser mehrerer Arbeiten über erziehungswissenschaftliche und historische Themen (hebräisch, deutsch, englisch). Arbeiten im Rahmen der World Brotherhood, des internationalen Schulbuch-Instituts in Braunschweig und (über das Thema des vorliegenden Aufsatzes) am internationalen Kinderdorf Pestalozzi in Trogen/Schweiz.

D. H. MACINTOSH, born 1930, is a M.A. in History of Cambridge University. In 1954 he was appointed to be an Education Officer in Uganda, and since 1955 has been on the staff of the Sir Samuel Baker School, Gulu, where he has taught English and History, and acts as housemaster and careers master.

WALTER SCHULTZE, geboren 1903, studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Völkerkunde; er war Lehrer an verschiedenen Schulen und nach seiner Promotion als Dozent in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung tätig. Seit 1953 Professor für Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Sein Forschungsinteresse gilt Problemen der pädagogischen Psychologie, der Auslese, der Didaktik und Methodik, in den letzten Jahren vorwiegend auch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Veröffentlichungen: *Der erste Leseunterricht. Seine Theorie und Praxis auf analyt.-synthet. Grundlage*. Laatzen, Hamburg 1948; *Der Wortschatz in der Grundschule. Eine Zusammenschau auf Grund einer kritischen Analyse*. Klett, Stuttgart 1957; mit Helmut Belser (Hrsg.), *Aufgelockerte Volksschule. Schulversuche in exemplarischen Arbeitsbildern*. Bd. 1, Wunderlich, Worms 1958; „Der Mittelbau im Rahmen einer Neugestaltung unseres Schulwesens“, *Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1958; sowie zahlreiche Aufsätze in deutschen und außerdeutschen Zeitschriften.





